



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR
NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UM ESTUDO DE
CASO

Suelen Coelho Lima

MANAUS – AM
2016

SUELEN COELHO LIMA

A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR
NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UM ESTUDO DE
CASO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros

MANAUS-AM
2016

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

L732c Lima, Suelen Coelho
A comunicação alternativa e a mediação do professor na sala de recursos multifuncionais : um estudo de caso / Suelen Coelho Lima. 2016
132 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: João Luiz da Costa Barros
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Comunicação Alternativa. 2. Inclusão Escolar. 3. Mediação Docente. 4. Tecnologia Assistiva. I. Barros, João Luiz da Costa II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

SUELEN COELHO LIMA

A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR
NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UM ESTUDO DE
CASO

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADOR:

Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros – Presidente
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação Física e Fisioterapia- FEEF/UFAM

Componentes da Banca

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira – Membro
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Prof.^a Dr^a. Maria do Perpétuo Socorro Duarte Marques – Membro
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação – FACED/UFAM

MANAUS-AM
2016

O homem não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um “ser em situação”, um ser do trabalho e da transformação do mundo. Nessas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma, cria uma realidade que, por sua vez, envolvendo-o, condiciona sua forma de atuar. Não há, portanto, como dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro.

Paulo Freire

Dedicatória

À memória de minha amada mãe, Suely Coelho Lima e de minha irmã, Suany Coelho Lima, cujo amor, dedicação e respeito me ensinaram a lutar e seguir resolutamente rumo aos meus objetivos.

Ao meu irmão Saulo Coelho Lima pela presença latente em minha vida, meu exemplo de dignidade, amor, solidariedade e respeito.

AGRADECIMENTOS

À Deus, toda a Honra e toda a Glória! Pois sem Ele eu nada sou.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros, por caminhar comigo ao longo do mestrado, me permitindo desfrutar de sua companhia, amizade, respeito e dedicação docente sempre permeado de uma competência que propicia a promoção da aprendizagem de seus alunos. Agradeço por acreditar em meu potencial, por me proporcionar, por meio de suas orientações, que eu agregasse valores significativos a minha formação, mostrando a relevância da ciência e da valorização do saber e do respeito ao próximo. Orientador, cuja postura ética, calma e espírito de colaboração foram imprescindíveis para a realização desse trabalho.

Ao meu pai, Raimundo dos Santos, meu amigo, companheiro em todas as horas da minha vida.

Ao meu irmão, Saulo Coelho Lima, meu alicerce! Sou grata por seu apoio incondicional, suas palavras de incentivo, seu sorriso, suas ações de amor, ternura e solidariedade.

À minha cunhada, Thábitta Lima e sobrinhas Sofia e Elis, pelas demonstrações de amor, pelos sorrisos, abraços e todo o carinho e atenção que recebi durante o caminhar na construção da pesquisa.

Aos meus amigos do Mestrado, Gisele, Elis, Julieuza, Gracimeire, Valdejane, Suelen Maria, Rogério e Therêncio, pela doce companhia nessa jornada.

Aos amigos Claudenilson Batista, Christiane Bruce, Goreth Vasconcelos e Jeane Vasconcelos pelo carinho e palavras de incentivo.

À amiga Lúcia Cláudia, por toda ajuda a mim dispensada e pelos desejos de sucesso no decorrer da construção da dissertação.

À Sr.^a Euzeni Trajano, Subsecretária de Gestão Educacional, por sua atenção e gentileza ao autorizar a realização da pesquisa em uma das escolas da Rede Pública Municipal de Ensino - Manaus/AM.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFAM por todo o apoio durante o curso de Mestrado em Educação.

Aos Professores do Curso de Mestrado, por todos os ensinamentos compartilhados no decorrer dessa caminhada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, pelo apoio na realização desta pesquisa.

À Diretora da escola na qual realizei a pesquisa, sempre gentil e atenciosa.

Ao Professor que atua na sala de Recursos Multifuncionais, cujas informações prestadas e relatos de sua experiência muito colaboraram para a realização da pesquisa.

Ao secretário da escola, sempre solícito e disposto a ajudar.

RESUMO

A pesquisa objetivou analisar o papel do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem na sala de recursos multifuncionais procurando estabelecer como ocorre a aplicação da comunicação alternativa nesse processo. Teve como problema de investigação a busca pela maneira como ocorrem às práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncionais estabelecendo a relação com a comunicação alternativa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa tendo por base teórica a abordagem histórico-cultural por entendermos que as práticas pedagógicas que envolvem a comunicação alternativa podem ser ressignificadas através de práticas docentes mediadoras as quais possibilitam a constituição do sujeito por intermédio das experiências com o outro, com isso, possibilitando construir uma proposta pedagógica diferenciada na sala de recursos multifuncionais, promovendo a interação do sujeito com o meio. Optamos pelo método de estudo de caso que teve por instrumentos de recolha de dados a entrevista semiestruturada e a observação da ação docente, considerando a mediação do professor através da aplicabilidade dos recursos de comunicação alternativa. Para a estruturação da análise dos dados organizamos as informações recolhidas em dois grandes eixos: sendo o primeiro os sentidos e significados da ação docente e o professor e a ressignificação da ação docente; e o segundo eixo abordou procedimentos para a aplicabilidade dos recursos de comunicação alternativa e os recursos utilizados pelo professor. Os estudos revelaram que, embora as práticas pedagógicas ocorram, por meio da mediação docente, com o auxílio de recursos de comunicação alternativa, de baixa tecnologia, muito há que se fazer para aprimorar as condições de atendimento educacional especializado, uma vez que essa prática demanda formação adequada do professor para que ele possa ampliar seus conhecimentos acerca dos sistemas alternativos de comunicação para ir além do que já realiza com dedicação, enriquecendo sua atuação pedagógica, nas salas de recursos multifuncionais, no atendimento aos alunos privados, parcial ou definitivamente da fala.

Palavras-chave: Comunicação Alternativa. Inclusão Escolar. Mediação Docente.

ABSTRACT

The research aimed to analyze the teacher's role as a mediator in the process of teaching and learning in multi-functional resource room trying to establish how does the application of alternative communication in this process. We had as a research problem to search the way place to pedagogical practices in the multifunctional room features establishing the relationship with alternative communication. This is a qualitative research with a theoretical basis the historical-cultural approach because we believe that the pedagogical practices involving alternative communication can be resignified through mediating teaching practices which enable the constitution of the subject through the experiences with each other, thereby making it possible to build a differentiated pedagogical proposal in the multifunction capabilities room, promoting the interaction of the subject with the environment. We chose the case study method was to data collection instruments semi-structured interview and observation of teaching action, considering the mediation of the teacher through the applicability of alternative communication resources. For the structuring of data analysis organize the information gathered in two main areas, which are: the first being the meanings of teaching activities and the teacher and the reframing of teaching activities ; and the second axis addressed procedures for the applicability of alternative communication resources and the resources used by the teacher. Studies have shown that although the pedagogical practices occur through the teaching mediation, with the help of alternative communication resources , low-tech , there is much to be done to improve the conditions of specialized educational services , since this practice is adequate teacher training so that they can expand their knowledge of alternative communication systems to go beyond what you have done with dedication , enriching their educational performance , the multi-functional features, in service to private students, partial or definitive speech .

Keywords: Alternative Communication. School inclusion. Mediation Teacher.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CA – Comunicação Alternativa

CAA – Comunicação Alternativa Ampliada

CSA – Comunicação Suplementar Alternativa

CAT – Comitê de Ajudas Técnicas

CMEE – Complexo Municipal de Educação Especial

LBI – Lei Brasileira de Inclusão Da Pessoa com Deficiência

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNEEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SCAA – Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa

SAC – Sistemas Alternativos de Comunicação

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

SEESP – Secretaria Estadual de Educação Especial

SAC – Sistemas Alternativos de Comunicação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TA – Tecnologia Assistiva

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

ASHA- American Speech-language Hearing Association

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual Paulista

ISAAC – International Augmentative and Alternative Communication

UNICAMP – Universidade de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sistema Bliss de Comunicação.....	31
Figura 2 - Sistema Bliss de Comunicação.....	31
Figura 3 - Comunique – Tela para a escrita.....	31
Figura 4 - Software Boardmaker	32
Figura 5 - Pranchas construídas por PCSs	32
Figura 6 - Imagens PICs.....	34
Figura 7 - Objetos Reais.....	108
Figura 8 - Objetos Reais.....	108
Figura 9 - Calendário semanal com imagens fotográficas.....	109
Figura 10 - Pranchas de Comunicação.....	110
Figura 11 - Pranchas de Comunicação.....	110
Figura 12 - Álbum de Fotografia.....	111
Figura 13 - Calendário	112
Figura 14 – Livros Construídos com Símbolos	113

SUMÁRIO

MEMORIAL À GUISA DE INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	19
1 COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E INCLUSÃO ESCOLAR: APORTES TEÓRICOS E MARCOS LEGAIS	19
1.1 Comunicação Alternativa: Breve Histórico	19
1.2 Etimologia da palavra Comunicação, Conceito e Características da Comunicação Alternativa.....	21
1.3 Marcos Legais	35
1.3.1 Documentos Internacionais.....	35
1.3.2 Documentos Nacionais	39
CAPÍTULO 2	54
2 O PAPEL DA MEDIAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	54
2.1 A Zona de Desenvolvimento Proximal e a Comunicação Alternativa	54
2.2 A Mediação da Aprendizagem, o Conceito de Compensação e a Comunicação Alternativa.....	60
2.3 O Processo de Ensino e Aprendizagem e o Papel do Professor.....	64
CAPÍTULO 3	68
3 A PERSPECTIVA METODOLÓGICA NO CAMINHAR EMPÍRICO DA PESQUISA	68
3.1 A Escola Focalizada	70
3.2 O Professor da Sala de Recursos Multifuncionais.....	72
3.3 Os Modos de Recolha dos Dados.....	73
3.4 Os Modos de Construção e Análise dos Dados	75
3.5 Caracterização da Sala de Recursos Multifuncionais.....	76
CAPÍTULO 4	77
4 A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR ATRAVÉS DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	77
4.1 Os Sentidos e Significados da Ação Docente	77
4.2 O Professor e a Ressignificação da Ação Docente	86
4.3 Procedimentos para a Aplicabilidade do Recurso de Comunicação Alternativa	93
4.4 Os Recursos de Comunicação Alternativa utilizados pelo Professor Entrevistado	104

CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS.....	124
ANEXOS	131
APÊNDICE.....	132

MEMORIAL À GUIA DE INTRODUÇÃO

Esta pesquisa intitulada *A Comunicação Alternativa e a Mediação do Professor na Sala de Recursos Multifuncionais: um estudo de caso* objetivou analisar o papel do professor como mediador no processo de aprendizagem na sala de recursos multifuncionais procurando estabelecer como ocorre a aplicação da comunicação alternativa nesse processo.

Longe de negar o caráter científico de nossa pesquisa, mas visando a apresentar minha trajetória refletindo o interesse pelo tema abordado nesse estudo, peço licença para me apropriar da primeira pessoa do singular apresentando o memorial que ilustra o caminho percorrido, desde o ensino Médio, até a aprovação no Mestrado em Educação.

No ano de 1993, enquanto estudante no Ensino Médio profissionalizante em Magistério, no Instituto de Educação do Amazonas – IEA, no turno matutino, consolidei meu interesse em enveredar no âmbito educacional, uma vez que as práticas pedagógicas vivenciadas nesse período me permitiram aproximar da realidade do contexto dos alunos, assim como de poder teorizar as vivências durante as aulas e os estágios supervisionados.

Ainda nesse período, tive a oportunidade de participar de cursos de formação pedagógica, tais como: Navegando no Mundo da Leitura, Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil, Educação Especial e a Escola, entre outros, oferecidos pelo Serviço Social da Indústria – SESI, o qual mantinha parceria com o IEA em função dos estágios.

Em 1996, prestei vestibular para o curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Amazonas, mas sem sucesso. Mas no ano seguinte, em 1997, tentei novamente o vestibular e consegui aprovação iniciando uma linda história com a Pedagogia, pois as aulas iniciaram no referido ano e, à medida que as disciplinas eram trabalhadas, mais interesse eu tinha em aprender e compartilhar essa aprendizagem.

Em meio a tantas disciplinas cursadas, uma chamou a minha atenção, particularmente, Educação Especial. A relação estabelecida com os autores que traziam abordagens acerca do público-alvo da Educação Especial e das propostas

de direitos igualitários aos alunos com e sem deficiência me possibilitaram ampliar a visão de educação, de escola e de ser humano.

Concluí o curso de Pedagogia no ano de 2001. Este me proporcionou agregar valores preenchendo lacunas deixadas em relação ao Ensino Médio, em Magistério, e, concomitantemente, me impulsionou à busca perene do conhecimento. Sendo assim, nos anos de 2001 e 2003, cursei duas especializações em Metodologia do Ensino Superior e Psicopedagogia, respectivamente. Ambas realizadas na Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Vivenciar essa experiência me permitiu conhecer novas abordagens científicas ampliando meu universo acadêmico.

Em 2008, ingressei, via concurso público, na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, na função de pedagoga, cumprindo uma jornada de 40h semanais de trabalho na zona Oeste da cidade de Manaus/AM. Nessa oportunidade atuei em escolas que contemplavam os Ensinos Fundamental e Médio, nos turnos vespertino e noturno. Nos anos de 2009 e 2010 participei da seleção de mestrado na UFAM, mas não consegui aprovação decidindo, então, me dedicar ao trabalho e participar das formações em serviço disponibilizadas pela Semed.

No ano de 2012, fui removida para uma escola de educação especial na qual minha função de pedagoga contemplava o atendimento às turmas compostas por alunos com paralisia cerebral, síndrome de down, autismo, deficiências visual e auditiva me possibilitando conhecer a realidade do contexto escolar dos alunos com deficiência. Nessa oportunidade, meu trabalho pedagógico se direcionava para a orientação do fazer docente em relação às metodologias utilizadas pelo professor, bem como a seleção de recursos apropriados à aprendizagem.

A referida vivência me possibilitou conhecer como as relações sociais estabelecidas entre professor e aluno, no que tange à comunicação e ao processo de ensino e aprendizagem, se concretizavam. Foi possível constatar uma significativa fragilidade, visto que havia alunos sem fala funcional e sem um atendimento especializado no sentido de ter suas especificidades atendidas, o que caracterizava a necessidade de atividades que valorizassem a autonomia e as potencialidades desses alunos.

Por muitas vezes fui questionada pelos professores quanto à maneira de trabalhar com os alunos sem fala funcional. A angústia evidenciada naquele momento retratava a preocupação em relação ao que fazer para estabelecer a comunicação entre eles, pois em função dos professores não saberem como agir

frente a esse desafio o processo de ensino e aprendizagem ficava comprometido. Esse contexto contribuiu para que eu, mais uma vez, vislumbrasse o Mestrado em Educação visando a aprender teorizar minha prática à luz da ciência na tentativa de contribuir com os professores na constituição do seu fazer docente.

Em função desse objetivo no ano de 2014, participei, mais uma vez, do processo seletivo concorrendo ao Mestrado em Educação, na UFAM, sendo aprovada para compor a linha 04 de pesquisa que se intitula: Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico.

Após o resultado da aprovação para o mestrado, ausentei-me da escola na qual desempenhava a função de pedagoga, por meio de uma licença devidamente autorizada pela Secretaria Municipal de Educação/SEMED. Essa ausência foi necessária para que fosse possível cumprir os créditos oferecidos pelo curso, assim como participar de todas as atividades inerentes a esse processo de formação, pois minha dedicação foi exclusiva ao referido curso.

No que se refere à escolha do local para a realização da pesquisa, esse movimento deu-se ainda no contexto profissional na Semed, por meio de reuniões pedagógicas através das quais pude conhecer uma escola que, segundo relatos de uma assessora, tinha como proposta pedagógica a educação inclusiva de alunos com deficiência, entre os quais estavam, teoricamente, os que não apresentam a fala ou que tinham dificuldade para expressar a linguagem falada. Em função dos relatos da assessora pedagógica, fui conhecer esse espaço e os recursos humanos e físicos que compunham a realidade escolar.

Desse contexto vivencial, surgiu o problema de investigação: de que maneira ocorrem às práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncionais, estabelecendo a relação com a comunicação alternativa? Diante do exposto, emergiu o interesse em analisar o papel do professor como mediador da aprendizagem, na sala de recursos multifuncionais, procurando estabelecer como ocorre a aplicação da comunicação alternativa nesse processo. Para responder a esse objetivo geral, elencamos três objetivos específicos, são eles: Contextualizar a comunicação alternativa destacando os aportes teóricos e marcos legais que legitimam a inclusão escolar dos alunos com deficiência; Identificar na prática docente as concepções de ensino, de aprendizagem, de conhecimento e as metodologias utilizadas na aplicação da comunicação alternativa na sala de recursos multifuncionais; Possibilitar uma reflexão acerca da ação docente, na sala de recursos

multifuncionais, buscando contribuir para a percepção, ampliação e reconstrução da prática pedagógica em uma escola municipal, na cidade de Manaus, por meio da mediação pelos sistemas e símbolos alternativos de comunicação.

O método utilizado para a investigação foi o estudo de caso com base teórica sustentada pela abordagem histórico-cultural, cuja dialética se faz presente no embate entre o empírico e a ciência, tendo por sujeito da pesquisa o professor que atua na sala de recursos multifuncionais.

Frente ao exposto, destaco a necessidade da realização de estudos acerca da comunicação alternativa, para que os professores saibam como interagir com seus alunos que estão privados das vias convencionais de comunicação, a exemplo da efervescência de pesquisas realizadas, nas regiões Sul e Sudeste, em relação à temática acima referida que é difundida por meio de congressos nacionais e internacionais, publicações em periódicos, entre outros veículos de divulgação, demonstrando a preocupação com a qualidade no atendimento às pessoas com deficiência.

O primeiro capítulo da dissertação denominado: Comunicação Alternativa e Inclusão Escolar: Aportes Teóricos e Marcos Legais traz uma breve revisão de literatura acerca da comunicação alternativa, bem como sua origem, conceitos e características e os marcos legais que legitimam a inclusão escolar (Avila, 2011; Alencar, 2004; Bueno, 2011; Bersch, 2005, 2007, 2013; Bruce 2015; Carvalho, 2014; Galvão Filho 2009; Nunes, 2002, 2003, 2007, 2011; Walter, 2009; Bordenave, 1997; Santaella, 2012; Mazotta, 2005, 2011;Manzini, 2005; Pelosi, 2000, 2008, 2011; Queiróz, 2015; Schirmer, 2007; Stainback e Stainback, 1999; Sartoretto, 2014; Tetzcher e Martisen,1992, 2000; Vygotsky, 1997, 1998, 2003, 2008; Orrú, 2008).

O segundo capítulo intitulado: O Papel da Mediação no Processo de Ensino e Aprendizagem apresenta os conceitos acerca da mediação da aprendizagem, características da zona de desenvolvimento proximal, conceito de compensação e o papel do professor nesse contexto (Avila, 2011; Chun, 2003; Feuerstein, 1980; Orrú, 2008; Passerino, 2005; Passos, 2007; Pino, 2005; Queiróz, 2015; Vygotsky 1984, 1997, 1998, 2001, 2003, 2008, 2010; Galvão Filho, 2009; Glat, 2012; Magalhães, 2011; Manzini, 2013, 2014; Mendes, 2009; Meier, 2007; Nunes, 2002, 2003; Sassaky, 1997; Tetzcher, 2003; Tomasello, 2003).

O terceiro capítulo denominado: A Perspectiva Metodológica no Caminhar Empírico da Pesquisa aborda os procedimentos metodológicos da pesquisa, a

caracterização do espaço escolar no qual foi realizada a pesquisa, com ênfase na sala de recursos multifuncionais e o perfil do professor, sujeito da pesquisa, assim como características inerentes ao atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais: aspectos conceituais e legais (Batista, 2015; Bersch, 2013; Bueno, 1999; Bruce, 2015; Nóvoa, 1992; Carvalho, 2014; Contreras, 2012; Minayo, 2010, Ludke; André, 2003; Santos, 2011).

O quarto capítulo intitulado: A Mediação da Ação Docente através da Comunicação Alternativa retrata os sentidos e significados da prática docente e o processo de ressignificação do professor que atua na sala de recursos multifuncionais, os procedimentos metodológicos utilizados pelo professor e os recursos de comunicação alternativa usados durante a mediação docente nesse contexto (Argyle, 1976; Carneiro, 204; Contreras, 2012; Deliberato, 2015; Freire, 2015; Fernandes, 2007; Kensky, 2007; Góes, 2002; Gonçalves, 2003; Manzini, 2001; Moreira e Chun, 1997; Nóvoa, 1992; Nunes, 2003, 2007, 2011; Tetzchner e Martisen, 2000; Vasconcelos, 2006; Vygotsky, 1998, 2008; Zabala, 1998; Zeichner, 1993).

A pesquisa ratificou a necessidade de que a escola seja um espaço de igualdade de direitos, na qual deve haver condições favoráveis para que as práticas pedagógicas se efetivem com qualidade visando a promoção da aprendizagem dos alunos.

Foi possível perceber que existem situações, no contexto escolar, que se apresentam de maneira imprevisível e/ou contraditória, uma vez que, apesar do professor ter consciência de sua ação docente frente aos desafios concernentes ao processo de ensino e aprendizagem, ele se depara com a falta de comprometimento do poder público com a educação ficando alijado de processos de formação, e, muitas vezes, de vivenciar a ampliação do seu trabalho pedagógico.

Entretanto, mesmo frente às dificuldades apresentadas no contexto da sala de recursos multifuncionais, as práticas pedagógicas se sustentaram a partir da mediação da aprendizagem, por meio do uso de recursos de comunicação alternativa, de baixa tecnologia, num movimento de interação com os alunos que apresentam dificuldades ou ausência da fala.

CAPÍTULO 1

1 COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E INCLUSÃO ESCOLAR: APORTES TEÓRICOS E MARCOS LEGAIS

1.1 Comunicação Alternativa: Breve Histórico

Na década de 70, surgem, no Canadá, as primeiras atividades com o uso de recursos da CA, através do método *Blissymbolics*, utilizando a comunicação alternativa com crianças que apresentavam dificuldade na oralidade em decorrência de comprometimentos neuromotores. O sistema *Bliss* é um recurso gráfico que foi idealizado por Charles K. Bliss (1887-1985), a princípio sendo pensado em caráter universal, ou seja, sendo utilizado em comum a todas as pessoas com alterações ou ausência da fala, independentemente de suas características específicas (NUNES, 2007).

Walter (2009) nos informa que no ano de 1971, o referido método foi conhecido por educadores que atuavam com crianças com deficiência que passaram a, especificamente, utilizá-lo com aquelas que apresentavam deficiências motoras. Tais atividades eram realizadas por uma equipe multiprofissional coordenada por Shirley McNaughton no Ontario Crippled Children's Centre, hoje denominado Bloorview MacMillan Centre, situado no Canadá.

A comunicação alternativa surge no Brasil, no ano de 1978, e começa a ser difundida na Associação Educacional *Quero-Quero de Reabilitação Motora e Educação Especial*, localizada em São Paulo, capital.

Nunes (2002) nos diz que no ano de 1986, o sistema acima referido, foi difundido na cidade do Rio de Janeiro, junto à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em Niterói e à Sociedade Pestalozzi, do Rio de Janeiro. Nesse contexto, destacamos que a CA era utilizada, em caráter clínico, em consultórios particulares sob a administração de fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. Essa prática ainda se destacava enquanto modelo clínico de assistência aos alunos.

Walter (2009), nos mostra que a partir da década de 90, na cidade de São Paulo, a comunicação alternativa era utilizada na área da saúde caracterizando um tipo de atendimento clínico sem características pedagógicas, embora aplicados em instituições de educação especial desde a década de 80, uma vez que as escolas especiais começaram a utilizar recursos concretos com materiais impressos que caracterizavam figuras e fotos como sistema de comunicação alternativa.

Percebemos que ainda era inexpressivo o uso da CA num olhar que contemplasse o aspecto pedagógico, considerando os recursos enquanto instrumentos de mediação, podendo auxiliar o processo de comunicação e de aprendizagem do aluno. Essa realidade nos aponta a necessidade da utilização de sistemas alternativos na escola na tentativa de caminhar em busca de uma educação inclusiva para os alunos com deficiência que apresentam comprometimento ou ausência da fala.

De acordo com o que nos diz Pelosi (2000), no ano de 1994, as escolas municipais, situadas na cidade do Rio de Janeiro, foram contempladas com a introdução do Sistema de Comunicação Alternativa – SCA, por meio de um convênio firmado entre a equipe diretiva do Instituto Helena Antipoff e o Programa de Terapia Ocupacional da Secretaria Municipal de Saúde. Já em 1995, iniciavam-se várias pesquisas voltadas para a CA, desenvolvidas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ.

Nunes (2005) nos mostra que no ano de 1995, na UERJ iniciaram-se vários estudos relacionados à comunicação alternativa e ampliada, a saber: modos alternativos de comunicação de alunos com deficiência física; procedimentos docentes relacionados ao uso da comunicação alternativa na escola, com alunos com paralisia cerebral, durante as vivências na brinquedoteca, interagindo com seus pares na realização dessas atividades e também o uso dessa mesma comunicação em crianças com autismo, em creches. Nesse contexto, já podemos identificar a CA e sua relação com processos educacionais.

Ainda no ano de 2005, na UERJ, foi realizado o I Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa - ISAAC Brasil, motivado pela International Augmentative/Alternative Communication. Nessa oportunidade, o ISAAC Brasil teve por finalidade a promoção da melhor comunicação possível para as pessoas com comprometimentos complexos na oralização. Visando a alcançar esse objetivo, o ISAAC Brasil contemplou:

- apoio aos usuários de comunicação alternativa e seus familiares;
- desenvolvimento de produtos e serviços de comunicação alternativa;
- promoção e apoio à realização de eventos, cursos, publicações sobre temas relacionados à comunicação alternativa;
- empenho quanto à discussão da importância da inserção da temática da comunicação alternativa nas universidades.

Nunes (2007), diz que o interesse pela comunicação alternativa tem se ampliado em grandes centros acadêmicos, em São Paulo, como a USP, UNESP de Marília, UNICAMP, UFSCar e no Estado do Rio de Janeiro, cita a UERJ.

Movidos por esse cenário de estudos, de pesquisas e compreendendo a relevância da comunicação no processo escolar e do papel do professor frente ao uso da CA consideramos relevante compreender o aspecto etimológico da palavra comunicação, bem como as características e os conceitos que nos permitirão pensar a comunicação alternativa na escola.

1.2 Etimologia da palavra Comunicação, Conceito e Características da Comunicação Alternativa

Bordenave (1997) diz que a comunicação é uma palavra derivada do termo latino “*communicare*”, que significa “partilhar, participar algo, tornar comum”. Através da comunicação, os seres humanos e os animais partilham diferentes informações entre si, tornando o ato de comunicar, uma atividade essencial para a vida em sociedade.

Acreditamos também que comunicação é tudo aquilo que o outro compreende em relação ao que é expresso, pois quanto maior a compreensão, mais eficaz será a comunicação estabelecida.

Compartilhamos do pensamento de Nunes (2009) que considera que as manifestações comunicativas se apresentam por meio de maneiras variadas de expressão, tais como gestos corporais, faciais, um piscar de olhos, um ato de apontar, um sorriso, a expressão de uma lágrima, entre outras formas de comunicação não verbal que devem ser valorizadas.

Segundo Bordenave (1997), é importante ressaltar que a comunicação pode ser classificada em verbal, quando se realiza por meio da linguagem falada e não

verbal, quando se manifesta por intermédio de outras formas de comunicação como gestos, expressões faciais e imagens.

Essa comunicação tem importância vital para as relações humanas estabelecidas em sociedade. Nesse sentido, concordamos com Bordenave (1997), quando diz que se trata de uma ferramenta que propicia a interação social, sendo o ato de se comunicar um processo que consiste na transmissão de informações entre um emissor e um receptor que interpreta e que compreende a intencionalidade da mensagem.

Santaella (2012) enfatiza a comunicação como relação, transmissão, agenciamento, influência, troca e interação. Para que qualquer um desses fatores seja realizado, é preciso que existam sujeitos para se comunicar e um meio de conexão entre eles. Vem dessa necessidade, segundo o referido autor, a condição básica para a ocorrência da comunicação: a tríade do emissor, mensagem e receptor.

Visto desse modo, entendemos que as trocas sociais dão suporte ao processo de comunicação e que se comunicar não é, segundo Santaella (2012) uma novidade para o humano, a novidade está nas alternativas de meios dos quais o ser humano dispõe para criar, registrar, transmitir e armazenar linguagens, sendo estas orais, gestuais ou escritas.

Comungamos do pensamento da autora Pelosi (2000), quando afirma que a comunicação para os alunos com deficiência, que se encontram privados parcial ou definitivamente da fala convencional, deve ser oferecida por intermédio de recursos alternativos, que valorizem as formas variadas de expressão desses alunos, considerando suas interações sociais na busca da potencialização da autonomia por intermédio da manifestação de sua cultura.

Frente à necessidade de valorização das manifestações que o corpo apresenta e que simbolizam elementos de comunicação por vias não convencionais, Nunes (2003) nos chama a atenção para a necessidade de destacarmos a comunicação alternativa. Trata-se de uma modalidade da tecnologia assistiva, cuja aplicabilidade poderá auxiliar o processo de educação inclusiva dos alunos que apresentam dificuldades ou ausência da fala.

Bersch (2013) cita que o Comitê de Ajudas Técnicas – CAT conceitua tecnologia assistiva enquanto:

Área do conhecimento, de caráter interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada a atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (p.04).

Enfatizamos a necessidade de difundir o conceito e as características da CA para entendermos sua contextualização no aspecto pedagógico e o papel do professor inserido no contexto do atendimento educacional especializado, na sala de recursos multifuncionais.

Pelosi (2000) afirma que a comunicação é uma peça fundamental que media as interações sociais. Comunicamo-nos, caracteristicamente, por meio do uso de uma linguagem oral e/ou escrita, entretanto, diante da ausência de vias convencionais de comunicação como a fala e/ou escrita, por exemplo, se estabelece uma limitação na amplitude que pode ser usada pelo aluno para se comunicar e exercer sua autonomia. Assim, surge a necessidade de alternativas que favoreçam a busca pela independência e valorização do aluno privado dos mecanismos convencionais de comunicação.

Para esses alunos, Pelosi (2008) sugere a utilização de um sistema de comunicação alternativa (SCA) visando a trabalhar para minimizar as dificuldades no processo de verbalização, buscando a superação dos obstáculos encontrados na vida diária e o acesso à escola de ensino regular e na sociedade de um modo geral.

Compartilhamos do pensamento da referida autora e nos reportamos à escola pensando nos alunos com deficiência e de que maneira a limitação ou privação do processo de se comunicar afeta diretamente a sua autonomia.

Nunes (2003) nos diz que as pessoas com algum tipo de deficiência, que ocasiona dificuldades ou a ausência da fala, vêm se utilizando de recursos alternativos que oportunizam que a comunicação ocorra, ou seja, se utilizam de recursos que permitam a ampliação das suas possibilidades de se comunicar. Desse modo, a escola deve assegurar adequada estrutura física, pedagógica, de comunicação e de informação, garantindo a qualidade do ensino e da aprendizagem desse aluno.

Pelosi (2011), nos fala que a relevância do uso dos recursos de CA se concretiza perpassando desde a valorização de maneiras variadas de comunicação,

tais como os gestos, as expressões corporais que serão auxiliadas pelo uso de pranchas de comunicação com alfabeto e imagens pictográficas até, por exemplo, a utilização de sistemas de alta tecnologia como softwares livres com vocalizadores permitindo o desenvolvimento do aluno.

Schirmer (2007) ratifica o conceito de comunicação alternativa como modalidade de TA que atende pessoas sem fala ou escrita ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Portanto, de fundamental significado na vida daqueles que anseiam superar a sua invisibilidade em função da deficiência.

Pelo exposto, Walter (2009) colabora com nosso entendimento acerca da função da CA quando nos chama a atenção para percebermos que as pessoas que não apresentam deficiência estabelecem sua comunicação por intermédio da fala durante suas interações sociais cotidianas como, por exemplo, no convívio com a família e na escola; mas já uma pessoa com deficiência, privada total ou parcialmente das vias convencionais de comunicação (fala e escrita), demanda meios alternativos para conseguir ampliar e/ou expressar suas necessidades.

Nesse contexto, Tetzchner e Martisen (2000) nos apresentam a CA enquanto recurso que auxilia o processo de comunicação ampliando as possibilidades de trocas, de experimentação, de maneira individual e social, através da relação com o outro.

Nunes (2003) explana acerca da CA e nos diz que os sistemas alternativos e ampliados de comunicação, também chamados no Brasil de comunicação não oral ou comunicação aumentativa/suplementar/ampliada, referem-se a um ou mais recursos gráficos concretos, visuais e táteis que complementam ou substituem a linguagem oral comprometida ou ausente.

Ainda sobre os conceitos de comunicação alternativa, destacamos a American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) que nos mostra que um sistema alternativo de comunicação é um conjunto de estratégias, recursos, técnicas, símbolos e signos a serem utilizados na busca pela comunicação.

As autoras Ávila (2011); Nunes (2003) e Schirmer (2007) nos ensinam que a CA pode auxiliar essa comunicação complementando e/ou substituindo a fala convencional, ou seja, oferecendo condições para que o ato de comunicar se manifeste. Cabe ressaltar que o uso da CA não tem a pretensão de negar ou diminuir a relevância da linguagem falada, mas se trata de uma alternativa para

atender as pessoas privadas temporária ou definitivamente da possibilidade de se comunicar por intermédio da linguagem falada.

Nunes (2011) nos mostra que no Brasil a CA vem sendo traduzida de diferentes maneiras, a saber: comunicação alternativa e aumentativa, comunicação alternativa e suplementar, comunicação alternativa e ampliada. Essas classificações supracitadas são utilizadas pelos grupos de pesquisa da UERJ e UFRJ refletindo a preocupação em dirimir possíveis dúvidas quando a função da CA, uma vez que estes ainda encontram muitas dificuldades no processo de educação inclusiva por não apresentarem comunicação pelas vias convencionais e, muitas vezes, os alunos com deficiência que não se comunicam por meio da linguagem falada, tem acesso à matrícula permanecendo na escola, mas sem participação efetiva nas atividades propostas pela escola.

As caracterizações em relação a CA, segundo Walter (2009), permitem refletir e ampliar concepções acerca de sua função, a partir de sua classificação, a saber: a comunicação é considerada alternativa quando o indivíduo não reúne elementos para se comunicar e ampliada e/ou suplementar quando já existe uma estratégia de expressão comunicativa, mas esta não é suficiente para se fazer entender e interagir com outras pessoas.

A autora Pelosi (2011) compartilha do pensamento de Walter (2009) quando se apropria dos termos comunicação alternativa e ampliada nos apresentando a distinção entre ambas as nomenclaturas. As autoras consideram que a comunicação é alternativa quando destinada ao indivíduo que não tem outra forma de comunicação; e, ampliada quando o indivíduo apresenta outras maneiras para se expressar, para se comunicar, mas o faz com dificuldades.

Ainda acerca da caracterização da CA, os termos ampliada e/ou suplementar, podem, ainda, ser classificadas como assistida e não assistida. Alencar (2004) classifica como assistida quando necessita de recursos, tais como pranchas de comunicação, imagens pictóricas, fotografias, desenhos, além do próprio corpo do comunicador na emissão das mensagens; e a comunicação não assistida refere-se ao uso de símbolos que não exigem outros recursos, além do próprio corpo para sua produção. Nesse aspecto, o corpo do indivíduo comunicador constitui o único instrumento necessário para a emissão de mensagens.

Vygotsky (2003), nos leva a refletir que a relação estabelecida entre o aluno e o mundo é mediada pelo professor e por meio do uso de recursos e metodologias

arraigados de significados que advém da valorização de elementos que compõem a cultura do indivíduo, tendo por finalidade social estabelecer uma relação análoga entre instrumento e signos latentes na função mediadora.

Vygotsky (2007), afirma que os instrumentos são ferramentas concretas que se interpõem entre o homem e o mundo ampliando as possibilidades de incidir sobre a natureza e que os signos são exclusivamente humanos, pois possibilitam estabelecer relações mentais quando da ausência de coisas concretas. Partindo dessas ideias, pontuamos que os processos cognitivos presentes na mediação são reorganizados por meio do uso de signos.

Compreendemos que os recursos da comunicação alternativa em comunhão com a abordagem histórico-cultural, colaboram com a relação do aluno com o meio, possibilitando que a emissão e a recepção das mensagens se estabeleçam, por intermédio da mediação durante o movimento de ensino e de aprendizagem, permitindo a ressignificação da prática docente em uma dinâmica perene de trocas sociais, entre professor e aluno, que se darão mediante os diversos tipos de linguagem estabelecidos nesse processo.

Pelo exposto, o emprego da CA afeta não só a linguagem expressiva dos alunos, mas também a linguagem receptiva, possibilitando mais autoconfiança e aproximação com seus pares, haja vista que nas relações sociais existe um movimento de trocas que exige compreensão acerca do que se pretende manifestar, comunicar (ALENCAR, OLIVEIRA e NUNES, 2003).

Os recursos de comunicação alternativa podem ser sinalizados a partir das necessidades de cada sujeito. Essas necessidades podem ser manifestadas, segundo Tetzchener e Martinsen (2000), abrangendo três grupos principais:

- Grupos de pessoas com necessidades de um meio de expressão – Apresentam uma grande diferença na capacidade de compreender e produzir a fala;
- Grupos de pessoas com necessidade de uma linguagem de apoio – Dividem-se em duas situações, quais sejam: um grupo constituído por pessoas que se utilizam da comunicação alternativa e ampliada para aquisição da linguagem e outro grupo que é constituído por pessoas que verbalizam, mas que em alguns momentos apresentam dificuldades para serem compreendidas;

- Grupos de pessoas com necessidade de uma linguagem alternativa – Constituídos por pessoas que necessitam, permanentemente, do uso de recursos de CA enquanto instrumento substitutivo da linguagem falada, em função de estarem privadas definitivamente da possibilidade de usar a fala convencional para se comunicar.

Embora algumas características concernentes aos alunos usuários da CA nos revelem desvantagens no que diz respeito ao processo de comunicação, não devemos subestimá-los quanto as possibilidades de potencialização inerentes a cada indivíduo e que, muitas vezes, são manifestadas durante o processo de mediação docente com o auxílio da usabilidade de recursos de CA.

Ávila (2011) explana acerca da atenção para alguns fatores que ocorrem durante a mediação e nos mostra que o uso da CAA incentiva a comunicação desde que os recursos sejam utilizados adequadamente tendo como critério de escolha dos mesmos, as peculiaridades dos alunos, a partir do que é observado pelo professor, durante a participação desse aluno nas propostas pedagógicas na escola.

Para exemplificar o cuidado com as especificidades dos usuários de comunicação alternativa, Orrú (2007) compartilha elementos da pesquisa que realizou ao estudar o processo de comunicação de um grupo de alunos com autismo. Nesse aspecto de observação, ela percebeu que os alunos apresentavam dificuldades ou ausência da fala e destacou alguns aspectos que devem ser considerados em relação aos critérios para a utilização dos recursos de CAA:

- O perfil do aluno usuário da comunicação alternativa e a maneira como se expressa, se comunica;
- O contexto de sua história de vida;
- As relações sociais e suas implicações.

A referida autora enfatiza ainda que também devemos levar em consideração a escolha dos mediadores para o processo de comunicação e aprendizagem, assim como sua formação e os critérios utilizados pelo mediador para a escolha e utilização das metodologias.

Tetzchner e Martisen (2000) citam que muitas podem ser as causas para o impedimento parcial ou total no que tange ao ato de se comunicar por meio da fala e/ou escrita, tais como: paralisia cerebral, acidente vascular cerebral – AVC, autismo, doenças neuromotores, traumatismos, entre outras.

Portanto, destacamos que os usuários de recursos da CA não se limitam a uma condição específica imposta pela deficiência. Os recursos de CA, sejam de alta ou de baixa tecnologia, devem favorecer todas as pessoas, sem condições para se comunicar, havendo disponibilização de instrumentos e estratégias que possibilitem ampliar e/ou desenvolver sua capacidade de comunicação.

Como possibilidade de ampliar o processo comunicacional dos alunos, Nunes (2003) nos apresenta sistemas de comunicação alternativa que podem ser classificados como recursos de alta ou de baixa tecnologia e que estão divididos em simbólicos e pictoriais. Um recurso de alta tecnologia se refere a um conjunto de apoios técnicos que são projetados para a comunicação e que dependem da tecnologia de um computador, como por exemplo, um software.

Teztchner e Martisen (2000) afirmam que um recurso de baixa tecnologia significa, o conjunto de apoio técnico que pode ser utilizado pelo professor com o auxílio de materiais pedagógicos disponíveis na própria escola, e, que podem ser adaptados, ou ainda, construídos por esse professor com materiais disponíveis na escola, tais como: papéis variados, papelão, tesoura, lápis de cor, gravuras impressas, fitas adesivas, entre outros.

Entendemos que a aplicabilidade dos sistemas de comunicação é utilizada e adaptada de acordo com as condições cognitivas, comportamentais, afetivas e sociais dos alunos e dos aspectos físicos do ambiente no qual estiver incluído.

Acreditamos que por intermédio do uso de sistemas alternativos no auxílio à comunicação dos alunos privados temporária ou definitivamente da fala, as trocas sociais valorizarão o desenvolvimento das potencialidades comunicativas do outro quando este utilizar vias não convencionais para transmitir sua mensagem, e for compreendido.

Moreira e Chun (1997) utilizam e concebem a nomenclatura comunicação aumentativa enquanto suplementar, pois atribui a concepção de complemento à fala usando a nomenclatura Sistemas de Comunicação Suplementar e/ou Alternativa. Nessa perspectiva, podemos observar que é indicada para pessoas com comprometimentos graves na expressão oral que reflita o impedimento de estabelecer comunicação por intermédio dos meios convencionais.

Assim, entendamos que a comunicação alternativa atende a pessoa que tem ausência da fala funcional, sendo ampliada quando há algum tipo de comunicação, mas esta não supre as necessidades reais para o estabelecimento das relações

sociais, enriquecendo o processo de aprendizagem, potencialização e desenvolvimento da pessoa.

Vygotsky (2008) enfatiza que o desenvolvimento humano, a partir da manifestação cultural do sujeito e de suas trocas sociais, possibilita o compartilhamento de informações e valores agregados ao longo do processo estabelecido nas relações sociais num movimento dialético que retrata a subjetividade desse sujeito a qual afeta o meio, assim como este afeta o sujeito.

Acreditamos que a CA está para além da aplicabilidade da técnica nos remetendo à relevância da valorização de cada gesto, cada som, cada olhar, enfim, todas as formas expressivas do aluno, para que possamos identificar o sistema de comunicação mais apropriado a ser utilizado como auxílio num processo pedagógico no qual o professor mediará a aprendizagem e as variadas maneiras de estabelecer a comunicação a partir das relações sociais constituídas na sala de recursos multifuncionais.

Queremos ressaltar que o caráter temporal da utilização de um recurso de CA varia de acordo com a realidade de condições físicas, afetivas e sociais de cada pessoa. Visto desse modo, a autora Passos (2007) nos fala acerca da durabilidade das atividades realizadas com o auxílio de recursos da comunicação alternativa:

O caráter temporário ou permanente está vinculado à continuidade do uso. Conforme o sujeito adquira ou recupere a fala funcional, naturalmente suspende-se utilização da CSA. Há aqueles, porém, que se beneficiarão deste recurso ao longo da vida, dado o fato de a oralidade permanecer prejudicada (p. 21).

Gonçalves (2003) amplia o campo de usabilidade de recursos da CA e nos ensina que ela pode ser aplicada para crianças e/ou adultos com deficiência, tais como: deficiências visual, auditiva, intelectual, com atraso na fala, com autismo, com paralisia cerebral, com sequelas causadas por acidentes vasculares cerebrais – AVC e/ou algumas situações temporárias que ocasionaram internação hospitalar.

Ainda sobre o uso da CA, Nunes (2007) enfatiza a importância da usabilidade desse recurso em função de oportunizar voz aos indivíduos não oralizados que, diante disso poderão fazer suas escolhas e expressar seus desejos, sentimentos e pensamentos de forma mais transparente, num processo de ensino e de aprendizagem mediado pelo professor.

A referida autora diz, ainda, que é relevante a busca pela conscientização, por parte dos professores/mediadores, quanto à percepção do complexo mundo interno dessas pessoas e considera essa mediação colaborativa à educação inclusiva.

Concordamos com a autora por acreditarmos que as pessoas devem ser concebidas em seus aspectos físico, afetivo e social e que, apesar de alguma limitação temporária ou definitiva proveniente de algum tipo de deficiência, que a prive da possibilidade de se comunicar, elas devem ser atendidas em seu direito de expressão, sendo estes verbais e/ou gestuais.

Existem recursos de alta tecnologia que são utilizados, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais desde que esta possua multimeios que viabilizem a utilização do computador que permitirá a visualização de softwares, bem como a interação virtual dos alunos com recursos que atenderão às suas necessidades. (NUNES, 2003).

Nessa perspectiva, o importante é, segundo Nunes (2011), que o professor atente para o que se propõe atingir na utilização de determinado recurso de CA, pois o aluno sinalizará o que quer expressar e essa prática poderá ser manifestada de formas diferenciadas.

Destacaremos alguns recursos de alta tecnologia, porém, informamos que esses instrumentos não são utilizados pelo professor José, mas consideramos relevante apresentar, com o intuito de disseminar informações acerca da diversidade desses componentes de CA, objetivando contribuir para a ampliação dos conhecimentos acerca desses sistemas alternativos de comunicação.

- Sistemas Bliss de Comunicação - É um sistema gráfico, de alta tecnologia, constituído por cem (100) símbolos ideográficos¹ que são combinados entre si dando origem a novas palavras, a partir de novos significados. Wolff (2009) diz que as combinações realizadas, por meio dos signos utilizados, permitem a estruturação de conceitos abstratos, pois é um sistema dinâmico, cujos símbolos são derivados de um pequeno número de formas, conforme demonstrado nas figuras a seguir.

¹ São símbolos que se manifestam através de "*ideogramas*": símbolo gráfico ou desenho (signos pictóricos) formando caracteres separados e representando objetos, ideias ou palavras completas e sons (WOLFF, 2009).



Figura 1 - Sistema Bliss de Comunicação
Fonte: www.tecnologiassistiva.com.br



Figura 2 - Sistema Bliss de Comunicação
Fonte: www.tecnologiassistiva.com.br

- Sistema Comunique - Outro exemplo de recurso de CA, de alta tecnologia, é o sistema comunique de comunicação. Trata-se de um software que tem a finalidade de assistir crianças com dificuldades motoras no desenvolvimento da comunicação alternativa escrita e oral.

Esse recurso foi criado no Brasil pela pesquisadora Miryam Bonadiu Pelosi cuja necessidade de criação veio da realidade das crianças com comprometimentos motores graves. Essa ferramenta foi criada sob a ótica clínica em atividades terapêuticas.

O referido software, a princípio, buscou ofertar a comunicação alternativa a pessoas com graves dificuldades motoras e de comunicação atendendo, inicialmente, quadros clínicos de pessoas com acidente vascular cerebral – AVC, paralisia cerebral, lesão medular e traumatismo craniano (PELOSI, 2000).

No ano de 1997, o sistema *Comunique* foi concebido na esfera clínica, mas em meados desse ano houve sua introdução na esfera educacional quando Pelosi, à época aluna de Mestrado da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, pertencia a um grupo de pesquisa que abordava a comunicação alternativa, a partir desse momento, a CA passou a ser usada em pesquisas na área da Educação (PELOSI, 2000).



Figura 3 - Comunique – Tela para a escrita
Fonte: miryampelosi.blogspot.com

Pelosi (2000) afirma que esse sistema permite que as linguagens, oral e escrita, sejam trabalhadas e o reforço auditivo varia de acordo com a necessidade da pessoa e os comunicadores com voz sintetizada (presentes nesse sistema) transformam o texto em voz, sendo esse processo um elemento constituído eletronicamente.

- Sistema PECS

O sistema *Picture Communication Symbols* foi criado no início dos anos 80, mais especificamente no ano de 1981, com o intuito de oportunizá-lo como recurso de comunicação alternativa a ser aplicado com adultos e crianças. Esse recurso de alta tecnologia foi desenvolvido pela fonoaudióloga Roxana Mayer Johnson e atualmente já reúne mais de seis (06) mil símbolos coloridos ou nas cores preto e branco (ÁVILA, 2011).



Figura 4 - Software Boardmaker

Fonte: www.comunicacaoaa.wordpress.com



Figura 5 - Pranchas construídas por PCSs

Fonte: www.comunicacaoaa.wordpress.com

Almeida, Piza e Lamônica (2005), explicam que o PECS é um sistema que permite desenvolver a comunicação interpessoal, principalmente em pessoas com dificuldades severas de comunicação. Também é conhecido por Sistema de Comunicação por Troca de Imagens, sendo muito difundido internacionalmente. Estes sistemas com conjuntos de símbolos PCS podem ser encontrados em softwares, tais como o *Boardmaker* ou *Combination Book*.

Ávila (2011) diz que o PECS foi desenvolvido para, inicialmente, atender a crianças com autismo e que apresentasse déficit severo na comunicação oral, mas posteriormente essa vivência de aplicabilidade recursos de CA se ampliou para outras pessoas com inabilidades que as prive de se comunicar, de interagir com o outro e com o meio.

- PECS-Adaptado: Recurso de Comunicação Alternativa aplicado ao Contexto Escolar

No Brasil, foi desenvolvida uma adaptação do sistema PECS para justapor um perfil latino de aplicabilidade do recurso. Essa iniciativa surge com o intuito de melhor atender os alunos, a partir de suas particularidades, no contexto do país ao qual pertencem reconhecendo a importância da valorização da cultura local para a aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos.

Walter (2011) nos diz que essa versão adaptada recebeu o nome de PECS-ADAPTADO sendo destinado a alunos com autismo e severos comprometimentos na oralização e que apresentam aspectos comportamentais, tais como retirar objetos das mãos dos outros, que não conseguem apontar, nem fazer quaisquer tipos de indicação/referências a objetos desejados.

O recurso PECS Adaptado, foi dividido em cinco (05) fases de aplicação conforme nos indica a autora Walter (2011), quais sejam:

Fase 01 – *Troca de Figuras*: Nessa fase o aluno observa qual objeto o seu professor tem nas mãos e, em seguida, procura entre tantas imagens/figuras, uma que represente o que o professor estiver segurando;

Fase 02 – *Aumentando a Espontaneidade*: O aluno observa as imagens postas em pranchas ou álbuns de comunicação, as retira de acordo com o seu interesse/necessidade, caminha até a figura da pessoa que estiver com algum objeto simbólico referente a figura escolhida e as entrega. A solicitação do aluno dar-se-á de maneira espontânea com independência;

Fase 03 – *Discriminar figuras*: Várias figuras serão dispostas em um álbum para que ao aluno possa escolher uma imagem que seja representativa do que deseja. Após essa escolha, o aluno escolherá alguém na sala de aula, entregará a figura que indicará seu desejo para, então ser atendido;

Fase 04 – *Estruturar Frases Simples*: O professor disponibilizará figuras-frases, sobre uma mesa ou carteira, e o aluno fará sua escolha demonstrando seus sentimentos por meio das imagens, por ele mesmo, selecionadas. As figuras-frases serão organizadas e postas em sequência lógica em uma tira porta-frase originando a composição frasal que representará o que deseja comunicar. Ao final dessa atividade, o aluno deverá ter de vinte (20) a cinquenta (50) figuras no seu álbum e ter a capacidade de se comunicar com muitas pessoas e em contextos diversos;

Fase 05 – Estruturar Frases Complexas e Aumentar o Vocabulário: Nessa fase, o aluno utilizará diversas maneiras para se comunicar, diversos conceitos e linguagens. Essa fase permite que o aluno interaja com os objetos de tamanho, cores e texturas variados e que se expresse por meio de muitas formas de comunicação, entre elas a linguagem corporal. O PECS-Adaptado deve ser usado na escola na busca do respeito às possibilidades de potencialização das habilidades dos alunos, mesmo frente às limitações oriundas de algum tipo de deficiência;

- Sistema PIC - O *Pictogram Ideogram Comunicacion* - PIC é um sistema de comunicação alternativa composto por imagens e desenhos pictográficos nas cores branca, com fundo na cor preta (TETZCHNER e MARTISEN, 2000. Ávila (2011) afirma que esse recurso representa conceitos cujos desenhos simbolizam a representação direta da intencionalidade dos mesmos. O sistema PIC possui aproximadamente 1300 signos.



Figura 6 - Imagens PICs
Fonte: Schirmer e Bersch (2007).

Ávila (2011) nos mostra que o *sistema PIC* é compreendido, muitas vezes, como um recurso mais simples de ser manuseado pelo usuário em relação ao sistema Bliss de comunicação. Mas cabe ressaltar que existe certa rigidez no que diz respeito à composição dos signos no sistema PIC, que não se combinam entre si, e que se apresenta de maneira limitada em relação ao que se pretende expressar, a partir de determinada imagem.

Esperamos colaborar para a ampliação do conhecimento sobre o universo de possibilidades para atender os alunos privados parcial ou definitivamente da fala, por meio dos recursos de comunicação alternativa de alta tecnologia.

1.3 Marcos Legais

A educação, como direito de todos, deve considerar o aluno em seus aspectos físico, afetivo e social num movimento de valorização das capacidades humanas.

Bueno (2011) nos diz que os alunos tem direito a uma escola que os acolha, mas que, sobretudo, garanta a eles não somente o acesso, mas a permanência nesse espaço com ensino de qualidade havendo participação efetiva nas práticas educativas tendo suas particularidades respeitadas e atendidas, independentemente de ter deficiência ou não para que seja garantida a promoção de sua aprendizagem.

Carvalho (2014) explana acerca da inclusão escolar, afirmando que se trata de um grande desafio enfrentado pela escola, portanto, de significativa responsabilidade, pois se faz necessário aprimorar as práticas de organização do trabalho pedagógico a fim de atender às diferenças.

Frente ao exposto, refletimos a respeito da escola inclusiva que deve conceber o aluno em suas especificidades e, sobretudo, conforme nos apresenta Bueno (2011), entender o aluno sendo capaz de superar suas limitações educativas cabendo à escola vê-lo para além dos entraves impostos pela deficiência.

Traremos, a seguir, alguns marcos legais acerca da busca pelos direitos que todas as pessoas tem à Educação com qualidade.

1.3.1 Documentos Internacionais

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em seu artigo 1º define que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (ONU, 1948). Esse documento se destaca por revelar o compromisso com os direitos fundamentais do homem, tais como, liberdade e igualdade.

Outro documento internacional que se refere ao direito à Educação é a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) que, em seu artigo 1º preconiza satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades comportam os instrumentos essenciais para a aprendizagem como a leitura, o cálculo, a expressão oral, a solução de problemas, bem como os conteúdos considerados básicos para a promoção da aprendizagem, tais como

valores, atitudes, habilidades e conhecimentos essenciais à sobrevivência do sujeito considerando suas potencialidades humanas.

Ainda nos referindo à Declaração Mundial de Educação para Todos, em seu artigo 3º, enfatiza a responsabilidade de universalizar a educação na busca da promoção da equidade, ou seja, uma educação ofertada a todas as crianças, jovens e adultos pautados na qualidade do ensino e em medidas que efetivem a redução e/ou a erradicação das desigualdades sociais.

Dentre os documentos que sinalizam para a igualdade de condições na qualidade do ensino, surgem as *Normas para a Equiparação de Oportunidades* (ONU, 1993) que pressupõe a prestação de serviços de apoio e de acessibilidade às pessoas com diferentes tipos de deficiência.

No ano de 1994, a Declaração de Salamanca tem por princípio o direito fundamental à educação sob o aspecto de uma pedagogia centrada na concepção de criança, numa visão global de desenvolvimento, enquanto ser social e histórico (CORDE, 1994).

Stainback e Stainback (1999) analisam uma conceituação feita pela UNESCO, ainda no ano de 1994, que trata a educação como questão de direitos humanos e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluí-los. Nesse processo, a escola assume o papel de acolher aos alunos proporcionando a eles condições para a aprendizagem.

Esse atendimento ao aluno, no contexto da educação inclusiva, deve contemplar o respeito à diversidade considerando que a cultura é fator determinante para a humanização, conforme nos ensina Vygotsky (2003) quando afirma que o aluno se constitui a partir das experiências do outro e com o outro, à medida que desenvolve sua potencialidade quando vivencia na escola momentos de aprendizagem sendo este fator determinante para o desenvolvimento.

Um documento internacional que preconiza o combate à discriminação, é a *Convenção de Guatemala*, de 28 de maio de 1999. Essa Convenção foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001 e cita em seu texto a importância da eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade. Define a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência.

Dispõe sobre a prática da discriminação e afirma que é discriminatório, e, portanto, passível de punição pela lei Federal nº 7.853/89, "toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas com deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais" (BRASIL, 2001).

A referida Convenção em seu artigo 2º traz seu objetivo que visa a "prevenir e colaborar para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade". Nessa perspectiva cabe ao Estado, entre outras medidas, eliminar "os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicação" (BRASIL, 2001).

Ainda no ano de 1999, a Convenção de Guatemala ratifica os princípios de igualdade de fraternidade, também, proclamado na Declaração Mundial dos Direitos Humanos (1948), uma vez que esta confirma a preocupação em eliminar qualquer discriminação contra as pessoas com deficiência reafirmando que elas tem os mesmos direitos que emanam da igualdade que são inerentes aos seres humanos.

Indubitavelmente, reconhecemos que a educação possibilita transformação, libertação, uma vez que pode conceder aprendizagem e desenvolvimento por intermédio da interação entre os indivíduos constituindo a sua formação humana na vivência de práticas inclusivas, ou seja, de permanência na escola em condições favoráveis de ensino e aprendizagem, com acesso a recursos e estratégias que viabilizem a aquisição de experiências mediadas pelo professor.

Com a finalidade de assegurar a equidade dos direitos humanos às pessoas com deficiência, destacamos, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em seu Art.1º, ratificada no Brasil pelo Decreto nº 6.949 de 2009, que garante o respeito pela dignidade humana, tendo em vista um atendimento que supra os anseios concernentes a cada situação específica.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é um marco no que diz respeito aos direitos humanos. A citada convenção surge com o propósito de "promover, defender e garantir condições de vida com dignidade aos cidadãos que apresentam alguma deficiência" (Brasil, 2009).

Este documento internacional estabelece que os países signatários devam assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, em

ambientes que ampliem o desenvolvimento social e acadêmico das pessoas com deficiência.

Dentre os princípios dessa convenção, destacamos: o respeito pela dignidade, o respeito pela pessoa com deficiência, a acessibilidade, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, a igualdade entre o homem e a mulher, a não discriminação, entre outros. Essa mesma Convenção cita, em seu art. 1º, caput, n.2, b, o que não constitui discriminação:

“[...] toda a diferenciação ou preferência para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito a igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência”.

Refletimos acerca da educação inclusiva e compartilhamos da concepção de Carvalho (2014) que nos diz que se trata de uma educação que remove barreiras na busca da efetivação de ações pedagógicas que viabilizem o acesso e a permanência do aluno buscando formas de apoio e de acessibilidade para potencializá-lo.

Esse apoio se refere a elementos que valorizem a capacidade humana, havendo ou não deficiência. O texto da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2010) define pessoas com deficiência, sendo:

[...] aquelas que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

De acordo com o texto da mencionada Convenção, cabe aos Estados,

Realizar e promover a pesquisa e o desenvolvimento, bem como a disponibilidade e o emprego de novas tecnologias, inclusive as tecnologias da informação e comunicação, ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, adequados à pessoa com deficiência, dando prioridade a tecnologias de custo acessível.

Podemos dizer então, que à escola cabe eliminar barreiras que impeçam a inclusão das pessoas com deficiência. Esse processo perpassa por um movimento de ruptura de paradigmas que rotulam os alunos como incapazes, os deixando alijados do movimento escolar inclusivo.

Desse modo, não é a pessoa com deficiência que precisa adaptar-se a escola, mas a escola que deve estar preparada para receber os alunos e atendê-los em suas especificidades.

1.3.2 Documentos Nacionais

O artigo 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988 preconiza que a educação é dever do Estado e da família objetivando o desenvolvimento pleno do ser humano, assim como sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A referida Constituição, em seu artigo 206 cita a igualdade de direitos no processo de acesso e permanência na escola. Isso incide em ofertar alternativas para proporcionar acessibilidade e equiparação de possibilidades e inclusão escolar.

As concepções de educação presentes no texto da Constituição de 1988 são refletidas por Mazotta (2011), quando discute duas visões divergentes em relação à educação especial, quais sejam: Num primeiro momento, o autor denomina a abordagem como visão não linear ou visão dinâmica e no segundo momento, como visão dicotômica ou estática.

Partindo dessa discussão proposta pelo autor, compreendemos que numa concepção dinâmica o aluno com deficiência tem uma relação geral com a educação sem evidenciar particularidades. Já a visão estática, se refere as particularidades inerentes ao aluno com deficiência, que podem ser assistidas por benefícios específicos da educação especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (1996), no capítulo 59 cita que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser atendidos, preferencialmente, no ensino regular e que tenham assegurados seus direitos no que tange a métodos, técnicas e recursos que atendam as suas necessidades. Nesse conjunto de recursos específicos, está inserida a comunicação alternativa como uma das modalidades de tecnologia assistiva/TA.

A Política Nacional de Educação Especial - PNEE, de 1994, tem por objetivo “orientar o processo amplo da educação de pessoas portadoras de deficiência, altas habilidades e condutas típicas visando ao pleno desenvolvimento de suas possibilidades de desenvolvimento” (BRASIL, 1994).

Os pressupostos dessa Política foram pensados a partir de visões homogêneas quanto aos aspectos de participação e aprendizagem desconsiderando a reformulação das práticas educacionais e, a partir do que afirma Mazotta (2005, 2011) o que se percebe no texto da referida Política ainda é o reflexo de uma visão estanque e segregadora acerca da Educação.

Desse modo, Bruce (2015) nos desperta para a necessidade de uma proposta de transformação no que tange às práticas educacionais. Refletindo que pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem engessam esse público a uma cultura estanque que inviabiliza possíveis condições de avanço quanto à aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, privando-os das oportunidades de ascensão no universo escolar.

Pensamos que se faz necessária a disponibilização de uma estrutura pedagógica e tecnológica na busca da valorização, do resgate da autoestima e a autoconfiança desses alunos durante o atendimento educacional especializado, destacando a utilização dos recursos de comunicação alternativa como um caminho para a educação inclusiva, mediados pela ação docente num movimento interpessoal estabelecido entre o professor e o aluno na escola.

A Lei nº 12.796 de 2013 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

A citada Lei, em seu art. 4º, inciso III traz o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Concordamos com Queiróz e Menezes (2014) quando dizem que a inclusão escolar deve ser um veículo que propiciará uma cultura inclusiva, com políticas comprometidamente inclusivas e ações pedagógicas mediadoras na escola nos diferentes contextos concernentes à diversidade posta no ambiente.

O decreto 3.298 de 1999 regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de

Deficiência e consolida as normas de proteção e dá outras providências. O citado Decreto objetiva o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade (BRUCE, 2015).

Bruce (2015) nos ensina que “esse dispositivo legal preconiza que as escolas e instituições de educação profissional disponibilizem serviços de apoio especializado, tais como adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo” (p.38).

Entendemos, portanto, que frente ao acesso a recursos pedagógicos, devemos nos referir à acessibilidade enquanto condição de vivência de atividades escolares por meio do uso de recursos que favoreçam uma educação com qualidade.

Destacamos outro documento importante que, segundo Mantoan (2015) reúne ações significativas no contexto da inclusão escolar, qual seja o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto 6.094/07 que: “inaugura um conjunto de ações que se tornam estruturantes para favorecer a garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência no ensino regular”. (p. 43) A referida autora diz, ainda, que “O PDE alicerça o processo de construção da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva ao instituir apoio técnico e financeiro para a acessibilidade nas escolas das redes públicas de ensino”. (p. 43)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva emerge se destacando como marco nos aspectos político e pedagógico e define educação especial como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns de ensino regular. (Brasil, 2008, p.21)

Consta no texto dessa Política que a mesma deve:

Orientar os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade dos níveis mais elevados do ensino, sem discriminação visando à valorização das potencialidades presentes em cada pessoa, apesar de algum tipo de limitação parcial ou total, garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação

superior; o atendimento educacional especializado; a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A PNEEPEI/2008, diz que:

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando em uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008).

Segundo Santos (2011), o conceito de Necessidades Educacionais Especiais sofre um redimensionamento, pois se substitui a visão integradora do aluno pela visão inclusiva, a partir da PNEEPEI/2008. Nesse contexto, o aluno participa efetivamente das ações pedagógicas propostas pela escola, mas recebe o atendimento educacional especializado no espaço físico da sala de recursos multifuncionais, no contraturno, caracterizando um complemento para sua aprendizagem que já ocorre na sala de aula, no ensino regular.

Vale ressaltar que o atendimento educacional especializado - AEE ao qual se refere a política acima citada não tem caráter substitutivo, mas sim caráter complementar.

Essa política define como público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estabelecendo como principal objetivo garantir, além do acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos nas escolas regulares promovendo, conforme nos indica Mantoan (2015):

- a Transversalidade da educação especial, da educação infantil ao ensino superior;
- o atendimento educacional especializado;
- a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino;
- a formação de professores para o AEE;
- a formação dos profissionais da educação para a inclusão escolar;

- a participação da família e da comunidade;
- a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e na informação;
- a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A política de educação especial, na perspectiva inclusiva é um avanço em relação aos modelos anteriores, uma vez que se configura a partir de concepções relativas aos direitos humanos. Tal concepção apresenta e redimensiona o conceito de necessidades educativas especiais quando substitui o modelo integrativo que, embora garantisse a matrícula dos alunos com deficiência na escola de ensino regular, não assegurava qualidade para propiciar a promoção do ensino e aprendizagem dos alunos (MEC, 2005).

Assim, é preciso que haja estrutura pedagógica e tecnológica para viabilizar ao professor condições qualitativas para mediar o processo de aprendizagem de seus alunos garantindo a eles recursos alternativos que os auxiliem na comunicação.

Pelo exposto, a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, nos quais se encontra a modalidade de comunicação alternativa, está implícita na política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) quando se apresenta favorável a essa disponibilização nas escolas e a usabilidade desse recurso de CA durante o atendimento educacional especializado, na sala de recursos multifuncionais.

No período que consta do ano de 2001 ao ano de 2011, o Plano Nacional de Educação concebe a educação inclusiva enquanto escola que garanta o atendimento direcionado à diversidade humana, destacando como elemento fulcral a disponibilização de recursos pedagógicos adequados às necessidades dos alunos vislumbrando, dentro de cinco anos, o acesso a livros falados com caracteres ampliados, livros em Braille para os alunos com deficiência visual.

O Plano Nacional de Educação - PNE de 2014 a 2024, regulamentado pela Lei n. 13.005 de 2014, traz vinte metas que objetivam dirigir os rumos da educação no país por um período de dez anos, destinando para a Educação especial a Meta de n. 4 que nos diz:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação

básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

No Estado do Amazonas, o Plano Estadual de Educação – PEE/AM, de 2008, traz em seu bojo a educação como direito de todos visando a universalizar o suporte aos alunos com necessidades educacionais especiais, num período de 5 anos, para que sejam incluídos na educação básica, por meio da implantação da sala de recursos multifuncionais e espaços de apoio pedagógico com atendimento especializado sendo difundido na capital e nos municípios do interior do estado do Amazonas.

As diretrizes nacionais para a Educação Especial, Educação Básica, Resolução 2/2001 concebe que a educação tem função social transformadora sendo o principal alicerce da vida social, sendo capaz de ampliar as margens da liberdade humana por meio da cultura historicamente construída tendo a finalidade de assegurar uma escola com educação de qualidade para todos.

O documento acima mencionado, conforme nos indica Bruce (2015), “apresenta recomendações quanto à necessidade de utilização de uma série de recursos e apoios de caráter mais especializados, os quais objetivam responder às necessidades específicas dos alunos da educação especial”. Bruce ressalta ainda que “[...] o referido documento também fundamenta a criação do Programa Nacional de Apoio ao Aluno com Deficiência Física que teve como uma de suas ações a criação do Portal de Ajudas Técnicas para a Educação” (p.35). O Portal busca apoiar o profissional da educação propiciando a ele sugestões para auxiliar sua prática pedagógica.

As diretrizes para a Educação Especial no Município de Manaus, presentes na Resolução nº 010/CME/2011, apresentam por objetivo, conforme nos mostra Bruce (2015) “assegurar a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva nas escolas municipais na cidade de Manaus em escolas regulares, atendendo às necessidades dos alunos e, quando necessário, AEE, no Complexo Municipal de Educação Especial, Sala de Recursos e Sala de Recursos Multifuncionais” (p. 37).

Segundo Santos (2011), na década de 1990, a educação especial se limitava apenas a resolver os “problemas” que ocorriam nas escolas. A Secretaria Municipal

de Educação/SEMED orientava suas ações educacionais por meio das indicações feitas pelo Ministério de Educação e Cultura-MEC no que dizia respeito ao atendimento dos alunos com necessidades especiais. O referido atendimento se caracterizava pelos diagnósticos realizados e os alunos eram encaminhados para as salas especiais inseridas nas escolas de ensino regular.

No ano de 2001, acontece a I Conferência Municipal de Educação na qual é discutida a proposta de concepção de escola enquanto espaço de participação efetiva do aluno numa abordagem de escola democrática (SEMED, 2011).

Santos (2011) nos apresenta a proposta da referida conferência que discursava “sobre a concepção de escola participativa, ativa, democrática e autônoma com papel social na formação da cidadania” (p. 66).

No que se refere à avaliação dos alunos segundo Santos (2011), num período de quatro (04) anos, que data de 2004 a 2008, as intervenções eram feitas com os alunos público-alvo da Educação Especial a partir de um Programa denominado Estimulação Essencial que atendia crianças de zero a três anos de idade. Posteriormente, esse atendimento se ampliou para crianças de quatro a seis anos de idade sendo chamados de Programa de Estimulação da Aprendizagem, ambos idealizados pela SEMED. Ressaltamos que nesse período os alunos especiais foram designados para as salas de ensino regular e algumas das classes especiais foram desativadas em função de determinações políticas (CMEE, 2010).

De acordo com o que afirma Santos (2011), no ano de 2006, muitas escolas especiais foram fechadas e os alunos transferidos para as escolas de ensino regular. Nesse mesmo ano, os professores e familiares dos alunos foram informados acerca do Atendimento Educacional Especializado, na tentativa de refletir a implantação da inclusão escolar nas escolas localizadas no município de Manaus.

Bruce (2015) cita que “de acordo com a resolução nº 010/CME/2011, o AEE tem por função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (p. 37).

Nessa perspectiva, nos remetemos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/15, em seu art. 1º que “é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

O art. 2º, caput da referida Lei considera,

pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Por “barreiras” segundo o artigo 3º, inciso IV, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, compreendamos que se trata de:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...] (BRASIL, 2015).

Ainda no artigo 3º da mencionada Lei, entre outras considerações, acerca da tecnologia assistiva e acessibilidade foram destacados os seguintes conceitos:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia independência, qualidade de vida e inclusão social [...] (BRASIL, 2015).

O uso da tecnologia assistiva proporciona acesso a um arsenal de recursos a serem utilizados para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, destacamos o atendimento educacional especializado que permite assistir aos alunos, por intermédio do uso de recurso alternativos, que proporcionem a valorização das suas habilidades.

O decreto 6.571/08 dispõe sobre o AEE mostrando que a União, Estado e Municípios financiarão e ampliarão a oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação que estejam matriculados na rede pública de ensino.

O mencionado decreto considera como atendimento educacional especializado “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular [...]” (BRASIL, 2008).

No ano de 2011 o referido Decreto foi revogado, sendo substituído pelo Decreto 7.611 (BRASIL, 2011) trazendo mudanças relevantes acerca do atendimento educacional especializado/AEE, apresentando outras providências, garantindo o apoio técnico e financeiro para o aprimoramento do AEE e para a implantação das salas de recursos multifuncionais.

O Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estipula diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, em seu Art. 5º que estabelece:

O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado, em instituição especializada comunitária, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2009).

O Manual de Orientação: Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais cita que as atribuições do professor que atua com o atendimento educacional especializado/AEE, contemplam:

Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis; Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; Informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa – CAA, atividade de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular; Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula

comum e ambientes escolares; Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino; Orientação aos professores de ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno; Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (p.08).

Para que o professor exerça seu papel, na sala de recursos multifuncionais, cumprindo seus deveres pedagógicos com competência, se faz necessário investir em sua formação. Concordamos com Nóvoa (1992) quando nos diz ser primordial investir no professor visando a uma prática pedagógica responsável, acolhedora. O autor diz ainda que, há necessidade de investir nos saberes do professor.

Essa assertiva nos remete ao pensamento de Contreras (2012) que nos ajuda a pensar na formação docente enquanto elemento motivador, permitindo refletir a prática docente a partir de um movimento dialógico estabelecido na relação interpessoal com outros professores no ato de fazer educação.

Ainda em relação ao papel do professor, Carvalho (2014), no contexto da educação inclusiva, tece uma análise reflexiva dizendo que precisamos de um professor que participe efetivamente das ações desenvolvidas na escola considerando as especificidades dos alunos com ou sem deficiência procurando refletir acerca de uma educação de qualidade.

Contreras (2012) nos mostra que pensar a ação docente implica em um processo que não se esgota apenas na resolução de problemas, mas sim na reflexão sobre os fins, quais seus significados e sentidos em situações complexas.

Essa afirmativa, trazida pelo autor, reflete o que ele denomina como epistemologia da prática dos professores que se configura a partir de fatos reais vividos, sendo capaz de enfrentar situações novas e diferentes. Reforça a necessidade de reflexão da própria prática, desde a formação inicial, como condição para a melhoria da qualidade do seu ato pedagógico.

Dessa maneira, no contexto da sala de recursos multifuncionais, entendemos que caberá ao professor exercer o papel de mediador por meio do uso de recursos alternativos de comunicação, colaborando e valorizando as ações humanas no cotidiano escolar. Essa prática propiciará a ampliação das possibilidades de superação das dificuldades, pois os recursos deverão ser criteriosamente selecionados de acordo com a percepção do professor em relação às necessidades do seu aluno.

O Art. 3º apresentam os objetivos do atendimento educacional especializado, quais sejam:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2009).

O referido serviço de atendimento especializado, a partir do Decreto 7611/11 dispondo da Educação Especial e do atendimento educacional especializado, em seu parágrafo 1º, concebe o AEE como um conjunto de atividades, recursos, acessibilidade que são organizados institucional e continuamente, oferecidos da seguinte maneira:

- I- Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes das salas de recursos multifuncionais;
- II- Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

A sala de recursos multifuncionais é o lugar, na escola, no qual ocorre o Atendimento Educacional Especializado-AEE. Conforme afirma o Manual de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o Programa de Implantação:

Foi instituído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) / Secretaria de Educação Especial (SEESP) por meio da portaria de nº 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, destinando apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino. Tem por objetivo assegurar o acesso ao ensino regular e a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação (BRASIL, 2010, p. 9.)

O Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais tem por objetivos:

- I - Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação - inclusiva;
- II - Assegurar o pleno acesso dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, com igualdade de condições com os demais alunos;
- III - Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- IV - Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2009, p. 9).

A partir dos objetivos citados acima, o MEC/SEESP realiza as seguintes ações, a saber:

- I - Aquisição de recursos que compõem as salas de recursos multifuncionais;
- II - Informações sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
- III - Monitoramento da entrega e instalação dos recursos;
- IV - Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE;
- V - Cadastro das escolas com salas de recursos multifuncionais implantadas;
- VI - Promoção da formação continuada de professores para o AEE;
- VII - Encaminhamento, assinatura e publicação dos Contratos de Doação;
- VIII - Atualização dos Recursos das salas implantadas pelo Programa;
- IX - Apoio à acessibilidade nas escolas com salas implantadas (BRASIL, 2009).

Para atuar num processo pedagógico complementar, na sala de recursos multifuncionais, é preciso ter formação adequada no que tange as especificidades inerentes ao AEE.

No que diz respeito à qualidade da formação do professor, Bueno (1999), nos diz que essa formação e a qualidade do ensino perpassam por dois momentos, quais sejam: a formação mínima para incluir os alunos com deficiência em sala de aula e a formação nas diferentes necessidades educativas especiais.

Batista (2015) reflete acerca do que expõe Bueno, comentando:

[...] para os professores atenderem diretamente essa população ou para darem apoio aos professores de classes regulares [...] sem o apoio especializado que ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência, não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular (p.55).

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, em seu art. 12, “para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial”.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibiliza equipamentos para que as salas do tipo I e do tipo II sejam organizadas. Os itens que compõem as salas do tipo I e II são entregues por empresas diferentes no endereço cadastrado no Censo Escolar e a fiscalização fica sob a responsabilidade do MEC/SEESP.

Santos (2011) em sua pesquisa que se intitula A Política Pública de Educação do Município de Manaus: O Atendimento Educacional Especializado na Organização Escolar, cita que as SRM se classificam em sala do tipo I e sala do tipo II. Segundo a autora, as SRM do tipo I são aquelas constituídas por computadores, monitores, estabilizadores, scanner, impressora a laser, microfone, teclados, mouse, acionador de pressão, laptops, software para comunicação alternativa, lupas manuais e eletrônicas, mesas, cadeiras, armário e lousa branca. Já as SRM do tipo II se constituem por impressora Braille, máquina Braille, Reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre adaptado, kit de desenho geométrico adaptado, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos táteis.

Santos (2011) nos diz que essas salas devem funcionar com oferta do AEE aos alunos público-alvo da educação especial que estejam regularmente matriculados em classe regular de ensino e devidamente registrado no Censo Escolar.

Quanto a qualidade do uso de recursos durante o AEE, Bruce (2015) se refere a tecnologia assistiva e afirma que as condições para o uso desses recursos tem se apresentado como um dos principais elementos voltados para o enriquecimento da proposta pedagógica da escola. A referida autora cita, ainda, que o MEC (2010), no que se refere à organização desse trabalho pedagógico, pontua:

- a) as condições de acessibilidade da escola, com destaque para a acessibilidade pedagógica (Livros e textos em formatos acessíveis e outros recursos de Tecnologia Assistiva disponibilizados na escola);
- b) a articulação entre o professor da sala de recursos multifuncional e o professor da sala regular;
- c) o planejamento do Atendimento Educacional Especializado.

Frente ao exposto, percebemos a comunicação alternativa é um caminho que busca atender aos alunos com deficiência no combate ao que os limita visando a favorecê-los num contexto de escola para todos, a partir da valorização de todas as formas de expressão manifestadas.

Nesse contexto, o papel do professor, é de elo intermediário entre o que esse aluno reúne de conhecimento e o que ele apresenta em potencial, ou seja, a zona de desenvolvimento proximal, presente no processo de mediação da aprendizagem.

Essa visão prospectiva do professor em relação às potencialidades de seus alunos demanda, conforme nos indica Contreras (2012), que “o professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas” (p.132).

Destarte, a ação docente, na sala de recursos multifuncionais, sob uma metodologia de ensino, requer reflexão, consciência de aprimoramento profissional perene para que adquira novos conhecimentos, novos princípios educativos que direcionarão seu papel de mediador no processo de aprendizagem na busca pela qualidade na educação.

Entendamos por qualidade na educação, o exercício dos direitos desses alunos desde o acesso a escola até as estruturas física e pedagógica que incidirão diretamente na permanência desse aluno no espaço escolar tendo suas necessidades atendidas.

Pensar em inclusão escolar nos remete ao compromisso de valorização das habilidades apresentadas pelo aluno. Concordamos com o pensamento de Vygotsky (1997) que nos traz uma reflexão quanto à necessidade de uma postura pedagógica que reconheça esse aluno enquanto ser em potencial. Pois mesmo diante de alguma limitação e/ou privação decorrente da deficiência, ainda sim, haverá possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento que serão propiciados por intermédio das trocas sociais.

Os alunos com dificuldades ou ausência da fala que, na maioria das vezes ficam à margem da escola, em função de não conseguirem se comunicar pelas vias convencionais, precisam do auxílio de recursos da tecnologia assistiva buscando um caminho para o resgate de sua autoconfiança e autonomia.

Assim, comungamos do pensamento de Pelosi (2000), quando considera, que uma escola inclusiva, fruto da inclusão social, deve se estruturar e se modificar para receber o aluno e oferecer condições qualitativas para sua permanência na escola.

Glat (2012) reflete em relação a função social da escola dizendo que ela deve se adaptar à realidade dos alunos para poder atendê-los em suas particularidades, porém sinaliza para a necessidade de cautela em relação à radicalização dos processos inclusivos para evitar que haja exclusão, quando na verdade a intenção é de incluir.

A inclusão é irreversível, prevista e assegurada legalmente, conforme o que está posto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 13.146/15 e, longe de queremos negar a inclusão, apenas chamamos a atenção para a responsabilidade acerca de todas as práticas que envolvem esse processo, pois não se trata apenas de garantir o acesso por meio da efetivação da matrícula, mas principalmente de possibilitar ao aluno, acessibilidade para aprender e se desenvolver por meio de serviços e da usabilidade de recursos que viabilizem a qualidade do ensino, o que caracteriza o perfil de uma educação inclusiva, ou seja, a garantia da permanência na escola com igualdade de direitos na participação efetiva em todas as práticas pedagógicas propostas.

Frente ao exposto, se faz necessário trazer os conceitos de acesso e de acessibilidade, a partir do que nos explica Manzini (2005) na tentativa de dirimir possíveis dúvidas quanto à diferenciação desses termos. Para o autor, acesso significa busca de objetivos como, por exemplo, ter acesso à escola, à saúde, ao trabalho. Já a acessibilidade são as condições concretas que podem ser legisladas e que garantam a permanência do aluno na escola, com um ensino de qualidade, participando de todas as propostas educativas disponibilizadas no espaço escolar.

Visando a exemplificar com mais clareza, o referido autor nos mostra que há diferença quando dizemos: é preciso que as pessoas com deficiência tenham acesso à escola e quando dizemos que é preciso que as escolas tenham acessibilidade para receber os alunos com deficiência. O primeiro momento se refere ao direito de adentrar, de fazer parte da escola; e o segundo momento retrata desde as condições arquitetônicas até as condições pedagógicas para que o aluno, com deficiência, esteja efetivamente incluído, sem distinção, tendo suas necessidades atendidas.

Refletindo acerca do direito ao acesso a educação e permanência na escola com promoção da aprendizagem e ensino de qualidade, no próximo capítulo, discutiremos a mediação docente e o papel do professor na relação dessa prática com a usabilidade de recursos de comunicação alternativa.

CAPÍTULO 2

2 O PAPEL DA MEDIAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

2.1 A Zona de Desenvolvimento Proximal e a Comunicação Alternativa

Com relação à aprendizagem, esta ocorre mediante o envolvimento da interação entre conhecimentos preliminares e conhecimentos novos e, a partir destes se constroem novos significados (ORRÚ, 2008).

Gutierrez (2015) afirma que um processo de aprendizagem bem elaborado, bem organizado colabora para o desenvolvimento ativando processos que não aconteceriam espontaneamente, caracterizando o ser humano por meio da mediação do outro.

Nessa perspectiva, refletimos acerca do papel do professor, enquanto mediador dessa aprendizagem, num movimento de colaboração pedagógica, que resultará na ressignificação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, a partir das vivências pelas trocas sociais.

Sob uma metodologia de ensino as ações do professor concederão o uso de estratégias diferenciadas que, também, poderão ser adaptadas de acordo com as especificidades dos alunos, caracterizando o papel docente durante a mediação na sala de recursos multifuncionais, vislumbrando valorizar as diversas expressões, verbais e não verbais, que demonstram intencionalidade de comunicação na tentativa de assistir os alunos sem fala funcional.

Nesse sentido, Ávila (2011) afirma que a comunicação faz parte da vida cotidiana das pessoas, seja por meio da fala e/ou escrita, seja por meio de outras maneiras de expressar sentimentos, desejos e necessidades interagindo com o mundo por intermédio de processos comunicacionais variados.

As formas variadas de comunicação as quais a autora se refere nos reportam ao pensamento do autor Tomasello (2003) que considera relevante o envolvimento da construção do ato de comunicar a partir das relações sociais, uma vez que a intencionalidade desse ato exige interação com o outro e com o meio.

Podemos dizer, portanto, que a intencionalidade é primordial, pois o sujeito, quando manifesta suas intenções, precisa agir frente ao meio podendo perceber e aprender a partir das experiências adquiridas na vida social, num movimento interpessoal, que ocasionará a constituição do intrapessoal, refletindo sua aprendizagem e desenvolvimento quando os conceitos adquiridos são ressignificados e, a partir disso, dá origem a novos conceitos.

Vygotsky (2010) nos diz que essa aprendizagem proporcionará o desenvolvimento do aluno em função da influência do meio não ocorrer somente por imersão no que tange à passividade, porque o aluno absorve as informações a partir de um ambiente que está estruturado culturalmente e a participação efetiva do outro no processo de comunicação, interação social e mediação docente imprime dialogicidade, sentidos, signos, símbolos e significados para a constituição do ser.

Nesse contexto, Tomasello (2003) nos apresenta a comunicação enquanto processo semiótico na qual a intenção do sujeito é manifestada por meio de signos. A mensagem é transmitida intencionalmente e sua interpretação é organizada a partir da subjetividade desse sujeito, que passará por mudanças que advêm das relações sociais.

Dessa maneira, a intencionalidade latente no ato de comunicar necessita de um agente (interlocutor/professor) que compartilhe os objetivos e as práticas de comunicação e quando o aluno percebe o outro enquanto agente que intermedia esse processo passa a interagir e a aprender.

Todavia, a autora Orrú (2011) nos desperta para a importância das comunicações não intencionais, pois estas, embora não sejam apresentadas por intermédio da fala convencional ou gestos, também podem produzir significados para quem as percebe, uma vez que expressões tais como espanto, tristeza, amor, dor, também são passíveis de interpretação.

Passerino (2005) nos ensina que essas expressões retratam uma linguagem que se estrutura como um sistema de signos. Esse processo é organizado por normas que tem a finalidade de troca de mensagens, independente da linguagem oral.

No que tange à linguagem, partimos da concepção apresentada por Vygotsky (2001,2008) quando afirma que se trata de um agrupamento de signos que atua como ferramenta cultural agindo no contexto social. A usabilidade desses signos em

sociedade possibilita a troca de experiências e favorece a base cultural, pois a linguagem é um meio de comunicação social.

Frente ao exposto, Vygotsky (2008), diz que essa linguagem é constituída socialmente sendo um elemento fulcral para a estruturação da sociedade. O sujeito se constitui na presença do outro, por meio das relações sociais, através das práticas de apropriação do conhecimento cultural fazendo uso da linguagem nesse contexto.

Partindo dessas ideias do autor, entendemos que o aluno irá se desenvolver a medida que a aprendizagem adquirida na relação com o outro for valorizada e potencializada por intermédio da mediação docente.

Visto desse modo, para Vygotsky (2007), o processo de mediação viabiliza a internalização das vivências experimentadas na relação com o meio cultural. Nessas experiências adquiridas pelo aluno serão utilizados recursos/instrumentos psicológicos e/ou físicos que buscarão uma intencionalidade para agir sobre a natureza.

Vemos, portanto, conforme afirma Vygotsky (1997), que o homem não só se adapta à natureza, mas a transforma, e, ao transformá-la, modifica a si mesmo, pois o homem sente, pensa, age, imagina, deseja, planeja tendo a capacidade de criar o mundo da cultura.

Nessa perspectiva, os recursos de comunicação alternativa surgem como instrumentos que poderão possibilitar ao aluno agir sobre seu meio cultural por intermédio da mediação docente.

Passerino (2005) nos diz que a mediação, embora seja um processo dinâmico que norteia uma ação intencional do aluno, não necessariamente determinará essa ação. A atividade realizada tem o auxílio de recursos, ferramentas e signos que envolverão a cognição do aluno de maneira ativa, entretanto não se pode afirmar de que maneira tal cognição se manifestará, uma vez que o aluno reúne especificidades inerentes ao seu contexto cultural e social.

Acreditamos também que esse exercício da subjetividade do aluno caracteriza os processos de mediação. Na usabilidade dos recursos de comunicação alternativa, a aplicabilidade da técnica deve ser ampliada considerando o aluno enquanto sujeito com potencialidades, apesar de alguma limitação aparente, possibilitando autonomia, independência e qualidade de vida.

Vygotsky (2008) nos apresenta a dialética que se insere no processo de desenvolvimento humano no que tange ao seu contexto social, e a linguagem desempenha uma função primordial como canal de cultura que gera o desenvolvimento. Essa linguagem se concretiza sob vários aspectos, quais sejam: gestos, expressões faciais, mas mesmo diante de manifestações diversificadas de comunicação, a fala ainda é o meio predominantemente utilizado e, quando da ausência desta, muitas vezes, ocorre a exclusão do meio social para aqueles que não possuem essa forma de expressão comunicativa.

Entendamos por linguagem, segundo a autora Ávila (2011), como todo sistema verbal e não verbal pré-estabelecido que nos permite realizar a comunicação e, por fala, compreendamos como um sinal utilizado pelo indivíduo e, língua uma expressão da linguagem.

Faz-se mister citar acerca da linguagem verbalizada, a partir do pensamento de Vygotsky (2008), que quanto maior for o desafio de uma atividade proposta maior se torna a necessidade da linguagem falada. Pois o autor considera a linguagem enquanto um sistema de signos que são estabelecidos pela sociedade atuando como uma ferramenta cultural, que permite modificar o contexto social.

Embora concordemos com Vygotsky (2001) quando afirma que a linguagem falada permite ao homem que suas ideias sejam difundidas e compartilhadas com o grupo social, na mesma proporção que o social se instaure no indivíduo entendendo sua base cultural por intermédio dessa linguagem, sinalizamos para a relevância de não limitarmos a comunicação apenas por meio da expressão verbal, mas sim por meio de toda forma de expressão, intencional ou não, concernente ao ato de se comunicar, a partir do qual, o aluno realizará suas atividades imprimindo sua subjetividade; porém, mediado pelo professor, resultando na transição entre os aspectos real e potencial.

Destacamos ainda que, as interações sociais são de cunho mediacional e essa mediação à qual se refere a abordagem histórico-cultural considera o sujeito ativo na construção de sua relação dialética com o outro mais experiente.

Entendemos, portanto, que na mediação, durante a usabilidade de recursos de CA, o aluno, com alterações ou ausência da fala, participará efetivamente do processo comunicacional no qual serão utilizados recursos selecionados pelo mediador de acordo com a necessidade, considerando esse processo para além da

aplicabilidade da técnica, tendo a concepção do aluno enquanto ser participante de sua aprendizagem e, por consequência, de seu desenvolvimento.

Portanto, nos parece relevante analisar o papel do professor como mediador na relação estabelecida com o aluno, a partir do uso de metodologias e recursos inerentes à comunicação alternativa, uma vez que buscamos investigar de que maneira ocorrem essas práticas, na sala de recursos multifuncionais.

Nessa perspectiva, pensamos nas atividades mediadas, conforme nos indica Vygotsky (2008) como propiciadoras de condições pedagógicas, a partir das quais, o sujeito poderá desenvolver as habilidades adquiridas por circunstâncias anteriores podendo avançar cognitivamente.

As experiências adquiridas em situações anteriores são denominadas por Vygotsky (2008) como Zona de Desenvolvimento Real (ZDR). Trata-se de um olhar retrospectivo que reúne o que foi acumulado anteriormente, pois nessa fase se faz necessário projetar o aluno para situações que estejam além de sua capacidade momentânea.

Já o momento no qual o aluno ainda não tem experiência em relação à determinada situação, mas que é passível de realizar tarefas autonomamente se relacionando com objetos de conhecimento através da convivência de um mediador mais experiente que ele, Vygotsky (2008) chama de Zona do Desenvolvimento Potencial (ZDP), ou seja, a pessoa/aluno é vista como um ser em potencial, em ressignificação perene.

Em meio a essa transição entre o real e o potencial está a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que considera que a aprendizagem do aluno não se estabelece somente através do que consegue realizar sozinho, mas também do que o aluno consegue realizar com auxílio externo, auxílio do outro num momento de mediação de um parceiro mais experiente (VYGOTSKY, 2008).

Características apontadas por Vygotsky (2001) nos levam a compreender a ZDP como um percurso a ser trilhado partindo da relação com um outro sujeito mais experiente na busca pelo amadurecimento de habilidades ainda não atingidas. Dessa maneira, podemos dizer que a ZDP propicia ao aluno condição para realizar suas atividades as quais anteriormente não realizava sozinho, mas que, por meio da mediação docente, será capaz de fazer.

Ressaltamos que os processos cognitivos envolvidos durante a mediação se reestruturam a partir da utilização de signos sendo denominados por Vygotsky

(2008) como Processos Psicológicos Superiores (PPS). Assim, compreendemos que PPS se organizam pela internalização das vivências oriundas das interações sociais e dos processos de mediação.

Entendamos por internalização “[...] um processo de apreensão do social pelo indivíduo” (GUTIERRES, 2015, p. 28). Destacamos uma afirmativa da referida autora que retrata que o aluno organiza aspectos apreendidos por meio da vivência social e, em seguida, reorganiza as informações de acordo com sua experiência pessoal e conta com a participação do mediador para auxiliar esse movimento possibilitando um encontro com novos significados.

No processo de mediação, durante a usabilidade de símbolos e signos, é que as funções cognitivas são reelaboradas e atingem um nível de pensamento mais complexo do que o já adquirido anteriormente. A linguagem e o pensamento têm raízes distintas, já que variam de acordo com o desenvolvimento do sujeito. Segundo Vygotsky (2001), o desenvolvimento do pensamento e da linguagem podem seguir diferentes linhas e serem independentes dadas as particularidades de cada pessoa em seu processo de desenvolvimento gerado por intermédio da aprendizagem.

Buscando melhor compreensão sobre a questão da linguagem, da aprendizagem e do desenvolvimento, trazemos um pensamento de Vygotsky quanto ao conceito de ZPD afirmando que se trata “[...] da distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (2010, p. 97).

Quando mencionamos a aprendizagem no contexto escolar, entendemos que não podemos limitar as formas de conhecimento apenas ao acadêmico, mas também aos conhecimentos historicamente constituídos abrangendo aspectos afetivos e sociais.

Destarte, acerca das pessoas com deficiência, é preciso conferir-lhes o direito ao papel ativo em seu desenvolvimento, quando da valorização de sua capacidade individual de se apropriar e de internalizar comportamentos sociais como sujeito histórico (ORRÚ, 2011).

A partir dos pressupostos da abordagem histórico-cultural, entendemos que na mediação, durante a usabilidade de recursos de CA, o aluno com alterações ou ausência da fala participará efetivamente do ato comunicacional, conforme nos diz

Orrú (2011, p. 78) “[...] e seu desenvolvimento poderá ocorrer pelo acesso à cultura que é produzida historicamente” (ORRÚ, 2011, p. 78).

Para os alunos privados temporária ou definitivamente da fala, participar das atividades convencionais que demandam oralização reflete um entrave se a escola não estiver adequada às necessidades pedagógicas desses alunos (NUNES, 2000). Assim, acreditamos que não havendo linguagem oral, os alunos estarão alijados do processo de educação inclusiva pela falta de condições reais e palpáveis que auxiliariam sua aprendizagem e desenvolvimento.

Entretanto, se o discurso acerca da inclusão escolar se concretiza mediante a valorização das trocas sociais no combate ao ambiente segregador, na busca em atender às necessidades desses alunos, podemos começar a pensar em uma educação inclusiva que, entre outras funções sociais, também se pauta no papel do professor como mediador num movimento perene de busca do conhecimento, da significação e ressignificação, do meio, do outro e de si mesmo.

Em face da ênfase dada ao papel docente, procurando estabelecer como ocorre a aplicação da comunicação alternativa na sala de recursos multifuncionais-SRM, queremos refletir acerca do conceito e das características da mediação da aprendizagem, bem como o conceito de compensação como elemento relevante para a superação das fragilidades impostas pela deficiência.

2.2 A Mediação da Aprendizagem, o Conceito de Compensação e a Comunicação Alternativa

A aprendizagem decorre da relação do ser humano com o ambiente, desde que, mediada pelo outro, na vivência das trocas sociais e na busca pela superação de dificuldades. Nesse movimento que perpassa pela mediação docente no processo de interação com o aluno, surge a relação entre o real agregado ao longo da existência humana e o potencial como constante devir.

Nessa perspectiva, Passos (2007) define a Zona de Desenvolvimento Proximal afirmando que ela se estrutura, entre as zonas de desenvolvimento real e potencial, definindo o que ainda não foi amadurecido, mas que se encontra em processo maturacional.

Referindo-nos a mediação, relacionando-a ao uso dos sistemas alternativos de comunicação, e, com as características que constituem a ZDP, percebemos que o

papel do professor, no contexto da sala de recursos multifuncionais, consiste em identificar as atividades que o aluno ainda não realiza sozinho, mas, sobretudo, valorizar sua capacidade humana. Pois acreditamos que, por meio da mediação do professor, o aluno pode atribuir sentido ao que está realizando na escola.

Caracterizamos o desenvolvimento humano sob a ótica prospectiva, uma vez que concebe o sujeito em potencial capaz de superar dificuldades e aprender e ressaltamos, conforme o pensamento de Passos (2007), que a aprendizagem precede o desenvolvimento.

No entanto, a pessoa com deficiência que está privada, temporária ou definitivamente da fala, encontra barreiras para entender os processos de significação do mundo por meio da mediação do outro.

Nessa perspectiva, Galvão Filho (2009) afirma que “dispor de recursos de acessibilidade, a chamada Tecnologia Assistiva, seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem e desenvolvimento, proporcionados pela cultura” (p.116).

Acerca do uso de recursos da CA, Chun (2003) em estudos realizados, sobre alunos com autismo, analisa as possibilidades de desenvolvimento que surgem a partir uso desses recursos e diz que os alunos ampliam suas condições para comunicação por meio de outras maneiras, diferentes da fala convencional, conseguindo transmitir mensagens e participar efetivamente das atividades escolares.

Acreditamos que essas possibilidades se referem a valorização de toda e qualquer manifestação intencional ou não, que caracterize comunicação, tais como a expressão facial, os gestos, quaisquer movimentos corporais, um sorriso, uma lágrima, pois a CA tem como principal objetivo, conforme já foi tratado no primeiro capítulo, valorizar toda e qualquer manifestação que simbolize um ato comunicacional.

A mediação do professor, na sala de recursos multifuncionais, por meio do uso de instrumentos de tecnologia assistiva, como a comunicação alternativa, especificamente contemplada em nossa pesquisa, pode proporcionar aos alunos, com deficiência sem fala convencional, qualidade no ensino e aprendizagem durante o processo de comunicação no decorrer das práticas educativas.

Pino (2005) nos ensina que mediação é toda intervenção de um terceiro elemento que possibilite a interação entre os termos de uma relação e acrescenta que as funções psíquicas humanas tem sua origem nas relações sociais nas quais a mediação do outro se configura enquanto condição para o desenvolvimento humano.

Feuerstein (1980) apud Meier (2007) fala acerca desse terceiro elemento – o elo intermediário, a saber: o mediador. E o conceitua da seguinte maneira:

Aquele que não se prende ao nível de maturação manifestado pela criança antecipa-se ao desenvolvimento, isto é, o bom ensino é aquele que está direcionado às funções psicológicas superiores que ainda estão por se completar (p. 121).

O aluno com deficiência apresenta limitações em sua capacidade de interação com o meio e com as pessoas a sua volta. Galvão Filho (2009) exemplifica dizendo:

Muitas vezes, essas limitações restringem significativamente as interações dessas pessoas com os objetos do seu meio e com as pessoas. Uma criança com paralisia cerebral do tipo atetósico, por exemplo, além de, com muita frequência, não poder deslocar-se sozinha, tem problemas de coordenação motora que dificultam a manipulação de objetos e também dificuldade para a sua comunicação oral com outras pessoas (p. 118).

Quanto ao processo de transformar algo inicialmente negativo em algo positivo, Vygotsky chama de compensação.

Em sua obra intitulada Fundamentos da Defectologia, Vygotsky (1997) traz significativas contribuições no que se refere a pesquisas relacionadas às pessoas com deficiência e menciona que embora o aluno, muitas vezes, apresente dificuldades para interagir com as outras pessoas e com o meio, também é capaz de encontrar caminhos alternativos para minimizar as barreiras impostas pela deficiência.

Para efetivar a participação dos alunos com deficiência, que apresentam dificuldades para se comunicar, o conceito de compensação precisa ser compreendido como superação e/ou minimização dos obstáculos que se apresentam durante a escolarização desse aluno, sendo necessário o auxílio de

sistemas alternativos que promovam a qualidade das práticas pedagógicas nesse contexto.

Nunes (2003) nos ensina que a comunicação alternativa surge como um dos caminhos oferecidos pela tecnologia assistiva na tentativa de compensar, por exemplo, a ausência da fala convencional. Essa compensação enriquecerá a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Entretanto, cabe citar que a CA é um recurso externo ao aluno e que será utilizado pelo professor no processo de mediação da aprendizagem. Nesse contexto, a compensação, a partir do que nos apresenta Passos (2003), é a possibilidade da pessoa com deficiência adaptar-se a situações difíceis, impostas por algum tipo de inabilidade e superá-las, sendo capaz de realizar tarefas com o auxílio de recursos que propiciarão a realização de atividades propostas.

Nunes (2002) afirma que, durante o processo de desenvolvimento do aluno com dificuldades para se comunicar ou com ausência da fala, o conhecimento universal deve ser integrado aos conhecimentos específicos, dos valores culturais e das diversas maneiras alternativas que caracterizam a linguagem humana.

Vemos, portanto, que na mediação docente se faz necessário observar como o aluno desempenha suas funções independentemente da deficiência que apresenta e, a partir dessa observação, organizar a metodologia adequada, assim como a escolha dos recursos de CA, visando à valorização das habilidades manifestadas atendendo às particularidades dos alunos.

Galvão Filho (2009) cita que:

A missão do educador nesses casos não é certamente a de facilitar, de diminuir as dificuldades para o aluno com deficiência, mas, sim, a de desafiá-lo, estimulá-lo, para que ele mesmo encontre as soluções para seus próprios problemas. Só assim estará, de fato, ajudando-o a crescer em direção a sua autonomia (p. 126).

Vygotsky (1997) explana que o aluno com deficiência não é menos desenvolvido, apenas apresenta peculiaridades que exigem sistemas alternativos para atender às suas necessidades e que, as leis gerais que regem o desenvolvimento do ser humano são as mesmas, presente ele deficiência ou não, sendo a influência social fator determinante nesse processo.

Nessa perspectiva, a comunicação alternativa surge, para a pessoa com deficiência sem fala convencional, como um elemento que pode transformar seu contexto caminhando em busca de possibilidades para o seu aprendizado e desenvolvimento, no momento em que auxilia a mediação do professor, sendo um instrumento que permite a interação do aluno com o meio e com outras pessoas.

Destarte, nesse contexto, a comunicação alternativa se configura enquanto recurso que pode oportunizar a compensação, uma vez que sua utilização objetiva tornar significativas, tanto as atividades pedagógicas propostas pelo professor, quanto a participação efetiva dos alunos na escola, durante o processo de ensino e aprendizagem, na busca por superar ou minimizar as limitações determinadas pela deficiência.

2.3 O Processo de Ensino e Aprendizagem e o Papel do Professor

Em meio a um cenário educacional, ainda com características excludentes, refletimos quanto à necessidade do cumprimento da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência para que esta se efetive e que a escola tenha uma concepção acolhedora considerando as potencialidades dos sujeitos.

A inclusão social é aquela que permite que o homem seja valorizado em suas ações sendo estas expressas com limitações ou não, mas que essas limitações não sejam compreendidas como incapacidade. Compartilhamos do pensamento de Sassaky (1997) quando afirma que o homem deve ser aceito como um ser capaz de aprender e se desenvolver e que, para isso, a sociedade deverá se preparar e se adaptar para incluí-lo.

A partir desse contexto de mudança, o qual exige adaptação da escola frente aos desafios inerentes à inclusão, nossa concepção de escola inclusiva surge da compreensão de que se faz necessário conceber o aluno enquanto um ser em potencial tendo suas particularidades identificadas, tendo em vista a escolha e aplicabilidade das metodologias e recursos adequados a uma educação diferenciada que o atenda.

O mais importante e, também mais desafiador, está em oferecer aos alunos com deficiência condições de ensino e de aprendizagem considerando o ambiente, os espaços que o compõem, valorizando a cultura social e a cultura individual,

refletida no lugar no qual o aluno estiver inserido, considerando suas manifestações nos aspectos interpessoais e, por consequência, intrapessoais.

Partindo da concepção de inclusão social, enquanto cenário da valorização da diversidade humana, comungamos da afirmativa de Magalhães (2011), quando nos propõe que o trabalho com o diferente demanda busca de alternativas que tragam possibilidades para situações que ainda não foram contempladas.

Entendemos que a inclusão escolar, a partir da assertiva apresentada quanto à inclusão social, sinaliza para uma escola que se adapte as diferenças na qual os alunos tenham assegurado o direito à educação com qualidade, independentemente de suas especificidades.

Segundo Glat (2012), para atingir o objetivo de qualidade na permanência do aluno na escola no que diz respeito ao seu atendimento integral sob os aspectos físico, afetivo e social, será preciso que o currículo e as práticas pedagógicas levem em consideração as especificidades concernentes ao ensino e à aprendizagem de cada aluno.

Partindo dessas ideias da autora, consideramos que devemos evitar um padrão estanque no que tange aos conteúdos, às metodologias propostas e aos recursos utilizados durante o exercício da função docente num processo de mediação, pois devemos substituir a morosidade, ainda latente na escola, pela dinâmica pedagógica primando pela qualidade na permanência dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular.

A escola não deve conceber a democratização do ensino como mera forma de governo, mas como a busca de uma pedagogia diversificada que vislumbre o favorecimento do ensino, que valorize o respeito às particularidades dos alunos em suas indefinidas possibilidades. Entendamos como indefinidas, em função de concebermos a ação humana em constante devir, num processo de ressignificação perene pelo qual o indivíduo passa e que advém de suas relações sociais.

Queiróz (2015) nos diz que o ensino de qualidade é aquele que fomenta o desenvolvimento. Assim, a educação não se restringe apenas ao desenvolvimento do sujeito, mas sim à manifestação histórica e a ascensão cultural a partir da qual o homem emerge. Dessa maneira, entendemos que a cultura historicamente constituída significa e (re) significa o homem a partir da experiência do outro num movimento dinâmico de relações sociais.

Vygotsky (2003) traz um entendimento de que a cultura também promove a humanização, pois a partir dela se revela a importância de uma concepção de educação inclusiva como base do desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos com respeito ao ritmo e características peculiares a natureza humana.

Vemos, portanto, que o ser humano agrega um valor cultural que o torna um ser em potencial, ou seja, capaz de constituir-se no meio no qual está inserido e, a partir da relação com o outro, ser capaz de aprender e desenvolver suas potencialidades.

Orrú (2011) nos diz que na abordagem histórico-cultural, são privilegiadas as relações sociais e o próprio ambiente para que haja aprendizagem. Sob esse aspecto, nos parece que para que o aluno se desenvolva deverá ter como referencial social o outro, podendo ser o colega de sala de aula e/ou o professor como mediador na relação entre ele, o objeto de interesse e o meio ao qual pertence e neste universo, o professor exerce o papel de agente mediador compreendendo o ensino como uma prática permeada de intencionalidade.

Ao utilizar recursos alternativos para mediar a comunicação, a aprendizagem e a interação com o meio, a ação docente propicia significação para esse aluno, haja vista que proporciona a ele interação com o meio e com o outro, cujas práticas pedagógicas, ampliarão suas potencialidades propiciando sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Vygotsky (2003) menciona quatro campos fundamentais para o desenvolvimento do ser humano, são eles:

- A filogênese diz respeito à história do desenvolvimento do indivíduo ligada a certa trajetória que caracteriza determinada espécie. Cada espécie tem suas especificidades;
- A ontogênese equivale ao desenvolvimento de cada ser dentro de sua espécie, ou seja, a trajetória de vida da espécie se coloca com limitação e características que são peculiares à espécie, sendo que cada membro da espécie se desenvolve e se constrói nessa determinada trajetória.
- Na sociogênese, os indivíduos estão inseridos em um meio social e cultural, resultado do processo histórico desta sociedade. O plano genético da sociogênese pode ser visto sob dois aspectos: Em uma situação ele pode ser alargador das potencialidades humanas, pois pela cultura o homem pode libertar-se, ou transgredir alguns determinismos naturais que

se lhe impõem. O outro aspecto da sociogênese se apresenta sob a forma de organização de cada cultura a partir de seu desenvolvimento, o que se apresenta na vida da sociedade de forma diferente, sendo que o indivíduo se desenvolve a partir dessas configurações.

- A microgênese é porta aberta para o não determinismo. Diferente dos outros planos, a microgênese é que permite que as pessoas sejam diferentes, singulares, pois, as pequenas histórias são características que configuram a individualidade de cada um.

Vemos, pois, que esses postulados são características importantes da abordagem histórico-cultural em relação ao desenvolvimento psicológico do ser humano e entendemos que o conhecimento não é transmitido, dado por alguém de maneira acabada. Ou seja, todo conhecimento traz uma matriz genética que interage com o meio sociocultural, sendo este meio o fator determinante para o desenvolvimento humano.

Pelo exposto, as relações estabelecidas pelo homem com o mundo caracteriza interação, e, é mediada pelo professor que poderá se utilizar de instrumentos desenvolvidos pela cultura. Meier (2007) comenta que nesse processo ocorrerá a aprendizagem num movimento de ressignificação do aluno que ocasionará seu desenvolvimento desde que mediado pelo outro.

Em relação ao papel do professor, na aplicação da comunicação alternativa, Deliberato (2004) afirma que se trata do papel de mediador, de peça fundamental para a comunicação dos alunos privados da fala convencional estabelecendo a relação desses alunos com os outros membros da escola.

Stainback e Stainback (1999) refletem acerca da necessidade da busca por novas práticas pedagógicas que favoreçam a ampliação das possibilidades de aprendizagem e destacam que as dificuldades encontradas ao longo desse processo podem afetar não só os alunos, mas também a ação pedagógica do professor durante a mediação dificultando as interações sociais entre ambos.

Portanto, o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem numa prática inclusiva, demanda estudo, formação, dedicação, planejamento, critérios na escolha de recursos de metodologias, certo de que seu aluno aprenderá e se desenvolverá desde que, esteja junto aos outros alunos com as mesmas oportunidades de participação nas atividades pedagógicas propostas, tendo seu direito à educação com qualidade respeitado.

CAPÍTULO 3

3 A PERSPECTIVA METODOLÓGICA NO CAMINHAR EMPÍRICO DA PESQUISA

Faz-se mister, no cenário de mudanças sociais, pelas quais passa a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, analisar o papel do professor, como mediador no processo de aprendizagem, durante o atendimento educacional especializado, na sala de recursos multifuncionais. Essa reflexão nos conduziu ao seguinte problema de investigação: De que maneira ocorrem as práticas pedagógicas, na sala de recursos multifuncionais, estabelecendo a relação com a comunicação alternativa?

Para tanto, apresentamos os objetivos que nos auxiliaram durante a realização da pesquisa. Na busca por respostas ao problema acima mencionado, o objetivo geral foi analisar o papel do professor como mediador no processo de aprendizagem, na sala de recursos multifuncionais, procurando estabelecer como ocorre a aplicação da comunicação alternativa nesse processo.

Como objetivos específicos: contextualizar a comunicação alternativa destacando os aportes teóricos e marcos legais que legitimam a inclusão escolar dos alunos com deficiência; Identificar, na prática docente, as concepções de ensino, de aprendizagem e de conhecimento e as metodologias utilizadas na aplicação da comunicação alternativa, vinculadas à sala de recursos multifuncionais; Possibilitar uma reflexão acerca da ação docente na sala de recursos multifuncionais, buscando contribuir para a percepção, ampliação e reconstrução da prática pedagógica, em uma escola municipal, por meio da mediação de sistemas e símbolos alternativos de comunicação.

A pesquisa vislumbrou o conhecimento das práticas pedagógicas, na sala de recursos multifuncionais, em uma escola pública municipal, na qual o professor mediou o processo de ensino e aprendizagem por intermédio da aplicação da comunicação alternativa. Nessa oportunidade foi possível perceber que no processo de mediação o professor interagiu com seus alunos considerando as experiências agregadas por eles no decorrer da convivência em família, na escola e em outros espaços sociais.

Nesse contexto, percebemos o papel do professor na zona de desenvolvimento proximal – ZDP, durante a aprendizagem com uso dos recursos de CA, pois com o auxílio da prática docente no manuseio das imagens pictóricas o aluno foi valorizado em seus aspectos físico, afetivo e social, uma vez que todas as maneiras de expressar comunicação foram consideradas, tais como os gestos, o ato de apontar, o piscar de olhos, as expressões de alegria, os sorrisos e até mesmo os balbucios manifestados pelos alunos durante as atividades pedagógicas o que caracterizou a superação de limites impostos pela deficiência.

Vygotsky (2007) nos ensina que as potencialidades dos alunos precisam ser valorizadas durante a mediação da aprendizagem, na qual o professor atuará como um elo intermediário entre o real e o potencial, ou seja, entre o que está posto pelo aluno e o que está posto em semente (ZDP). Nesse movimento, a zona de desenvolvimento proximal estará entre as zonas de desenvolvimento real e potencial dos alunos.

Considerando que pesquisar nos conduz a busca por respostas que atendam as nossas indagações, a opção pelo referido método de procedimento, estudo de caso, deu-se em função da possibilidade de compreendermos o objeto investigado e a ação do sujeito da pesquisa nesse contexto. Ludke e André (2003) nos dizem que o estudo de caso deve ser sempre bem delimitado, pois se trata de uma unidade dentro de um sistema amplo, permitindo conhecer o caso em si, como se constitui, como se estrutura e se sustenta.

Frente ao exposto, percebemos que o método de estudo de caso nos permitiu recolher informações específicas acerca da ação docente no contexto do atendimento educacional especializado, na sala de recursos multifuncionais, junto aos alunos com deficiência, privados parcial ou definitivamente da fala.

De acordo com o pensamento de Ludke e André (2003), [...] “quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (p.17). Ainda Ludke e André (2003) nos dizem que para realizar uma pesquisa é preciso promover o embate entre os dados e o conhecimento em torno dele. Pesquisar demanda é desvelar, é descobrir respostas a situações mediante a ciência.

A abordagem histórico-cultural nos permitiu ampliar a compreensão acerca da mediação da aprendizagem, que perpassa pela ressignificação do ser professor, uma vez que nos impulsionou a entender que a ação docente deve valorizar as

capacidades humanas e que a deficiência não pode ser entendida como uma barreira intransponível.

Assim, o papel do professor, na sala de recursos multifuncionais, está alicerçado na valorização da cultura, historicamente constituída, através das experiências do outro, das vivências com o outro por meio das trocas sociais.

Nesse cenário, a escola surgiu como elemento fulcral na constituição das interações entre os alunos e o professor, pois acreditamos que a mesma não é apenas um espaço físico sem intencionalidades, e sim, um espaço de ricas relações sociais.

3.1 A Escola Focalizada

A escola, lócus da pesquisa, está situada na área urbana, na zona oeste na cidade de Manaus. Funciona em prédio próprio inaugurado no ano de 1993, mas seu funcionamento se efetivou apenas no ano seguinte, em 1994.

À época a escola funcionava nos turnos matutino, vespertino e noturno, comportando 10 (dez) salas de aula e atendendo as seguintes modalidades de ensino, a saber: Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e Ensino Supletivo.

Atualmente, permanecem as 10 (dez) salas de aula com turmas distribuídas no Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, classe especial e sala de recursos multifuncionais funcionando apenas nos turnos matutino e vespertino.

A estrutura física da escola está constituída por 02 (dois) andares; 10 (dez) salas de aula; 01 (uma) Biblioteca; 01 (uma) Sala de Recursos Multifuncional; 01 (uma) Sala de Informática; 01 (uma) Quadra de Esportes; 01 (uma) Área Coberta que funciona como Refeitório; 01 (um) elevador; 01 (uma) Secretaria; 01 (uma) Sala da Diretoria; 01 (uma) Sala de Pedagogos; 01 (uma) Sala de Professores; 01 (uma) Cozinha; 06 (seis) Banheiros sendo dois em cada andar da escola para os alunos e dois para os professores e demais funcionários.

A escola tem em sua proposta pedagógica, a concepção de aluno participante nas atividades propostas que oportunizem seu desenvolvimento e construção de significações para sua aprendizagem. Apresenta por metas a serem atingidas ao longo do ano letivo:

- Estimular o interesse dos alunos pela leitura;

- Integrar em 100% família e escola;
- Utilizar e organizar a biblioteca em 100%;
- Diminuir, em 100%, as depredações e pichações nas paredes da escola.

Diante das metas apresentadas acima, percebemos que o documento escrito não faz referência ao processo de educação inclusiva, uma vez que os alunos estão na escola e precisam ser atendidos em suas particularidades, mas o PPP não contempla em seu texto a organização desse trabalho.

Desse modo, entendemos a elaboração do PPP, que é o documento diretriz das ações realizadas na escola e que norteia o trabalho pedagógico, será possível organizar objetivos e metodologias acerca da função docente que permitirão o atendimento com qualidade no ensino visando à promoção da aprendizagem dos alunos.

Bruce (2015) acerca da construção da proposta pedagógica de uma escola, na perspectiva inclusiva, cita que:

O Projeto Político-Pedagógico entendido como planejamento geral da escola e instrumento teórico metodológico para a intervenção e mudança da realidade, poderá mostrar através de elementos de sua organização pedagógica, seu compromisso ou não, com a construção de uma sociedade que se transforma para responder às demandas de todos os sujeitos, o que implica em oferecer uma educação de qualidade à totalidade de seus alunos, com ou sem deficiência. (p. 66).

Percebemos que a escola, a partir de seu PPP, não faz referências à sala de recursos multifuncionais, também não apresenta diretrizes curriculares concernentes ao trabalho docente a ser realizado nem no que se refere ao contexto do AEE.

No art. 10º da Resolução n. 04/2009, consta que o projeto político-pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo em sua organização:

- I – Sala de Recursos Multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – Cronograma de atendimento aos alunos;
- IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

- V – Professores para o exercício da docência no AEE;
- VI – Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Informamos, ainda, que o projeto político-pedagógico da escola focalizada foi construído no ano de 2011 e até o presente momento não passou por um processo de reavaliação e reestruturação.

Frente ao exposto, reportamo-nos a Carvalho (2014) que discorre sobre a relevância do Projeto Político-Pedagógico nos ensinando, que é fundamental a cultura da escola ser enriquecida e nos remete à reflexão, de que no processo de inclusão escolar os objetivos devem ser discutidos, assim como as metodologias que atendam às finalidades de uma escola inclusiva e que a escola esteja atenta às diretrizes curriculares nacionais estaduais e municipais para melhor atender seus alunos.

Nessa perspectiva, ressaltamos que o professor tem papel fundamental na mediação da aprendizagem dos alunos cujos procedimentos e recursos utilizados auxiliam sua ação docente durante o trabalho realizado na SRM.

3.2 O Professor da Sala de Recursos Multifuncionais

Ressaltamos que o nome do professor participante da pesquisa é fictício para preservar sua identidade. Ele atua na sala de recursos multifuncionais, por meio do atendimento educacional especializado. Trata-se de um profissional que tem formação inicial em Normal Superior, pela Universidade Estadual do Amazonas - UEA e especialização em Psicopedagogia pela Escola Superior Batista do Amazonas – ESBAM.

A resolução 04, em seu art. 12º define que a formação necessária para que o professor possa atuar no serviço especializado deve ser aquela que o qualifique para o exercício docente com formação específica para a educação especial (Brasil, 2009).

O referido professor está na escola há seis anos, atuando na sala de recursos multifuncionais com vinte e um alunos, sendo que oito apresentam comprometimento na fala, um tem ausência da fala e doze não apresentam comprometimento na linguagem falada. O mencionado professor trabalha na escola nos turnos matutino e vespertino atuando pela manhã na classe especial e pela tarde na sala de recursos multifuncionais.

O professor José reside no Município de Iranduba, no interior do Estado do Amazonas. Deslocando-se diariamente, utilizando condução coletiva, para chegar à escola e retornar a sua residência. É latente no olhar desse professor o compromisso que tem com sua profissão e com a aprendizagem de seus alunos.

Orrú (2011) nos ajuda a pensar na postura do professor, quando nos diz que o trabalho junto ao aluno contribui como mediador num movimento de busca pela melhoria de condições de aprendizagem para seus alunos.

Durante visita à escola, ao sermos apresentados ao professor José, o mesmo nos diz *“Amo o que eu faço! Venho todos os dias de Iranduba para a escola e volto da escola para casa porque acredito na educação”*.

Na sala de recursos multifuncionais, notamos que o professor José é atencioso com os alunos procurando realizar práticas pedagógicas, por meio de atividades lúdicas, envolvendo desenhos, jogos, histórias, música por meio de recursos adaptados na tentativa de dinamizar a ação docente.

Vale ressaltar, que durante a recolha dos dados analisamos, especificamente, a relação mediadora do professor, sujeito da nossa pesquisa, com os alunos privados temporária e/ou definitivamente da fala convencional, por intermédio do uso de recursos alternativos para a comunicação.

3.3 Os Modos de Recolha dos Dados

Para a recolha dos dados utilizamos dois instrumentos: observação e entrevista semiestruturada que se efetivaram durante o período que ficamos na escola. Para tanto, nos organizamos da seguinte maneira:

- A observação

Este instrumento permitiu uma visão da prática docente realizada na sala de recursos multifuncionais. Os registros foram feitos em um caderno de campo pautado, no qual constou, dia e horário que estivemos na sala, bem como o período

de duração das atividades, a saber: duas vezes por semana num período de dois meses;

Essa observação teve por objetivo conhecer como o professor interage com o aluno para sabermos se, havia ou não, a utilização dos recursos de comunicação alternativa, conhecendo como o professor planeja suas atividades, e, quais os critérios utilizados por ele para a seleção dos recursos, de que maneira ele organizou seus procedimentos metodológicos e como os aplicou.

Para tanto, estruturamos um roteiro de observação (Apêndice B), atendendo aos seguintes critérios:

- Identificação dos alunos;
- Identificação dos horários de atendimento;
- Registro do (s) tipo (s) de recurso (s) de comunicação alternativa, utilizados pelo professor;
- Registro dos procedimentos pedagógicos para a aplicabilidade dos recursos de comunicação alternativa.

Segundo Ludke e André (2003), a técnica de observação em campo possibilita a aproximação entre o pesquisador e seu objeto de estudo e que o referido instrumento de coleta de dados permite a aproximação da “*perspectiva dos sujeitos*” da pesquisa [...] “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações” (p. 26).

- A entrevista semiestruturada

Outro instrumento de coleta de dados que utilizamos foi à técnica de entrevista semiestruturada com roteiro de perguntas previamente elaboradas (Apêndice C) e, também, submetido ao CEP para avaliação. Para a realização da entrevista utilizamos um gravador digital que nos auxiliou no registro das respostas apresentadas pelo entrevistado, cujo áudio possibilitou, posteriormente, a transcrição das informações coletadas;

A entrevista objetivou conhecer a concepção do professor no que tange à comunicação alternativa, saber como ela se apresenta enquanto instrumento pedagógico no contexto da sala de recursos multifuncionais, que tipos de recursos

de comunicação alternativa são utilizados com os alunos, saber quais os critérios para escolha dos recursos, bem como quais as concepções que o professor tem acerca de ensino, de aprendizagem e de conhecimento.

Segundo Minayo (2010) as entrevistas com questões semiestruturadas “incluem a presença ou interação direta entre o pesquisador e os atores sociais [...]” (p.121). Realizamos a entrevista através de um roteiro que nos orientou na conversa entre, o entrevistado e a entrevistadora, contribuindo para um relato mais pessoal do entrevistado o que possibilitou expor mais livremente suas ideias.

Para a realização das observações e entrevistas, o professor foi comunicado com antecedência e, sobretudo em concordância em participar da pesquisa, o mesmo assinou o termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, (Apêndice A) devidamente autorizado pelo comitê de Ética em Pesquisa–CEP sob CAAE 53215516.0.0000.5020, com o parecer de aprovação de número 1.424.492.

Com a autorização e a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido pelo professor José, sujeito da pesquisa, as observações e as entrevistas foram iniciadas na escola.

3.4 Os Modos de Construção e Análise dos Dados

As informações coletadas em relação às práticas pedagógicas do professor, na sala de recursos multifuncionais, nos permitiu sistematizar os dados e construir dois grandes eixos de análise, buscando compreendê-los, permitindo o estabelecimento de relações entre si.

O eixo um tratou da análise dos sentidos e significados da ação docente, bem como o professor e a resignificação da ação docente. O eixo dois permitiu a análise dos procedimentos para a aplicabilidade dos recursos de comunicação alternativa e dos recursos de comunicação alternativa utilizados pelo professor.

A análise dos dados foi pautada no papel do professor, na sala de recursos multifuncionais, a partir da valorização das capacidades humanas, por meio da mediação com o uso de recursos alternativos de comunicação.

Para a construção da análise dos dados, transcrevemos a fala do professor José, registramos os procedimentos pedagógicos observados, na sala de recursos multifuncionais, durante o processo de mediação da aprendizagem. Frente ao exposto, no que se refere a organização da nossa pesquisa, consideramos

importante compartilhar o pensamento de Minayo (1994) acerca da relevância da metodologia como diretriz para o exercício da pesquisa. Segundo a referida autora, trata-se de um caminho percorrido no qual, pensamento e prática, empírico e ciência se encontram e exercem função significativa na abordagem da realidade.

3.5 Caracterização da Sala de Recursos Multifuncionais

A escola iniciou o atendimento educacional especializado no ano de 1997, ainda como sala de recursos, passando a funcionar como sala de recursos multifuncionais, apenas no ano de 2011.

Nessa oportunidade, a escola não havia recebido os equipamentos concernentes a SRM do tipo I, embora já estivesse em funcionamento, e, segundo relato do professor do AEE, os materiais foram chegando ao longo do ano de 2012.

Nesse contexto, o professor nos procura, na hora do intervalo, e comenta:

“A sala de recursos daqui é do tipo I, mas não veio todo o material, ainda. Ficamos recebendo material aos poucos. E não recebemos os materiais da sala do tipo II, continuamos aguardando”. **(Professor José)**

A sala de recursos multifuncionais da escola focalizada possui carteiras, mesas, computadores, mesas pra computadores, quadro branco, estante para guardar materiais pedagógicos, brinquedos, livros de história e cds.

O professor José procura utilizar todos os recursos disponíveis na sala de aula e, também, confecciona outros instrumentos pedagógicos, e os adapta de acordo com a intencionalidade do trabalho docente.

No próximo capítulo, analisaremos o papel do professor, na sala de recursos multifuncionais.

CAPÍTULO 4

4 A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR ATRAVÉS DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

4.1 Os Sentidos e Significados da Ação Docente

Neste capítulo analisaremos o papel do professor José frente ao trabalho realizado na sala de recursos multifuncionais, bem como refletiremos acerca dos sentidos e significados que permeiam seu fazer docente, num processo de mediação por intermédio do uso de recursos de comunicação alternativa.

Freire (2015) nos ensina que o professor precisa estruturar suas práticas pedagógicas num movimento de inconclusão no que diz respeito à busca perene de conhecimento e afirma que essa certeza e responsabilidade com sua formação e ação docente o tornam um ser ético.

A ação docente está imbuída de significados e para tanto, se faz necessário dar sentido ao que é proposto aos alunos considerando suas limitações, mas principalmente suas potencialidades.

Nesse contexto, a relevância do papel do professor está presente não só nas suas concepções de ensino e de aprendizagem, nas metodologias desenvolvidas, mas principalmente nas relações humanas estabelecidas na escola o que direcionam o fazer docente, na sala de recursos multifuncionais, vislumbrando proporcionar o resgate e/ou a promoção da autoconfiança e autoestima dos alunos com deficiência que, muitas vezes, estão alijados das possibilidades de manifestar suas capacidades humanas, dentro e fora do ambiente escolar.

Zabala (1998) afirma que as condições que dão sentido às práticas docentes são um conjunto de interações sociais estabelecidas entre o professor e os alunos que encontram fundamento na zona de desenvolvimento proximal concebendo o ensino e a aprendizagem como uma construção compartilhada de significados na busca pela autonomia do aluno.

Freire (2015) nos ajuda a pensar acerca da autonomia do ser humano quando afirma que “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...]” (p.58).

Em entrevista com o professor José, perguntamos qual a concepção de ensino e aprendizagem que norteia seu papel docente:

*[...] eu fico preocupado porque quero atender às necessidades dos alunos com ensino para cada um deles e sem uma pessoa pra me ajudar no trabalho com eles. Aqui na sala de recursos, a mediação fica comprometida porque entendo que o ensino não é só o documento escrito, não é só o plano de aula. Mas cada ato nosso na sala de aula, por mais pequeno que pareça, se for com responsabilidade com os alunos, gera conhecimento e aprendizagem. E tudo o que eu puder lançar mão para melhorar a vida da criança é importante **(Professor José)**.*

O comentário do professor José revela a preocupação com a aprendizagem dos alunos demonstrando que sua concepção de ensino não se limita a elaboração de um documento escrito, a saber, o plano de aula, mas sim com as condições para que se efetive a execução dos procedimentos que permitirão socializar conhecimentos, vivências, na busca da valorização das especificidades manifestadas por seus alunos e das possibilidades de um atendimento individualizado com qualidade, o qual proporcionará a mediação pautada no respeito as potencialidades humanas.

Ainda durante a entrevista, o professor José complementa sua fala, informando:

Me esforço para fazer um bom trabalho, para ensinar direito: leio, estudo, faço cursos por minha própria conta, pesquiso na internet, invisto na minha formação. Tenho muitos alunos com diversas deficiências, muitos deles não falam e eu fico muito preocupado com isso porque quero atendê-los, mas tô sozinho e tenho que cuidar deles e às vezes compromete nosso papel

na escola e eu quero sempre buscar, crescer (...). (Professor José).

Pelo exposto, percebemos por meio da fala do professor, a busca pelo conhecimento e aperfeiçoamento da sua prática docente, pois considera que o direcionamento de um plano de ensino para cada aluno que frequenta a sala de recursos multifuncionais, demanda compromisso com a aprendizagem e com a aquisição de conhecimentos específicos para melhor atender seus alunos.

Sobre essa questão, o professor relata:

Penso como trabalhar individualmente com meus alunos. Tenho que atender os alunos e cada um tem um jeito de ser, um gosta de uma coisa o outro não gosta, uma atividade dá certo pra um aluno, mas pro outro não dá, por isso temos que buscar realizar atividades de uma educação que acolhe a todos e possibilita igualdade de desenvolvimento (Professor José).

O relato acima retrata uma inquietação por parte do professor em atender às especificidades dos seus alunos, frente ao contexto da diversidade presente na sala de recursos multifuncionais. Tal relato nos permite perceber a relevância quanto à existência de condições favoráveis para a aprendizagem, tais como um adequado planejamento das atividades oportunizando leitura, formulação de objetivos, intencionalidade na prática docente e critérios para a escolha de recursos de CA, bem como a escolha dos procedimentos pedagógicos que auxiliem a comunicação com os alunos permitindo a valorização das suas potencialidades.

Quanto à relevância do planejamento pedagógico, concordamos com Vasconcelos (2006) quando nos diz que o planejamento se estrutura a partir de três elementos básicos, a saber: a realidade, a finalidade e o plano de aula. Para a elaboração do plano de aula, devemos levar em consideração a realidade dos alunos e a finalidade do que for proposto como atividade educativa.

O mencionado autor explica que a realidade permitirá ao professor conhecer as especificidades de seus alunos, assim como as limitações que a deficiência impõe, mas sem perder o foco das habilidades e possibilidades de compensação. Uma vez identificada essa realidade, o professor buscará estabelecer uma relação com a

finalidade do que for propor, para saber qual a metodologia adequada e quais recursos são mais apropriados para cada finalidade sugerida. Assim, ficará possível atender aos alunos com qualidade no ensino e na aprendizagem.

Quanto aos sentidos e significados presentes na ação docente, o professor José afirma que: *“Às vezes meu papel aqui na escola fica difícil porque são muitos entraves que afetam meu trabalho e a aprendizagem dos alunos. Entre eles o tempo, os recursos e a família”*.

Podemos perceber na fala do professor, que por mais que haja compromisso e dedicação com a ação docente, responsabilidade no ato de ensinar, de acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, ele ainda esbarra em situações que se configuram enquanto impedimentos e/ou elementos que dificultam seu fazer docente.

Nessa perspectiva, dar sentido a sua prática é conseguir estabelecer com o aluno uma relação saudável, que permita aprender e ensinar num movimento dinâmico de trocas sociais e, para tanto, é necessário a colaboração da família no eu diz respeito ao acompanhamento dos filhos na escola, administrar o tempo para a realização das atividades e, para isso, o professor precisa ser assistido em suas necessidades. Outro fator relevante nesse processo é a aquisição de recursos que auxiliem as práticas pedagógicas durante a mediação da aprendizagem.

A fala do professor, acima citada, nos remete a de Carneiro (2014), quando nos diz que quanto mais e melhor o tempo for utilizado, quanto melhor e mais próxima for a relação da família com a escola, melhor será a aprendizagem, melhor será a interação do aluno com o meio.

Ainda acerca do tempo para a realização das atividades docentes, Fernandes (2007) se posiciona dizendo que este, quando mal administrado, traz um revelar de conflitos na escola se mostrando inadequado às ações educativas, uma vez que é utilizado para questões burocráticas, tais como: informes de datas, eventos, rigores documentais, cumprimentos de horários, frequência, entre outros.

O professor, em relação ao seu papel na busca pela valorização do processo de ensino e de aprendizagem nos diz:

Temos que ter tempo para o aluno, para dar o nosso melhor estudar, ler, fazer cursos. A aprendizagem acontece na interação com o outro, pois de algum jeito acontece a

comunicação e a interação e temos que valorizar toda a comunicação do aluno e você vai percebendo quais os canais que mais favorecem as crianças. Pois apesar de sabermos que nosso trabalho não atinge cem por cento acreditamos que vem contribuindo com a inclusão e o desenvolvimento dos alunos.
(Professor José)

Entendemos que ser professor implica ter disponibilidade para o outro e para rever sua prática, ter vontade de aprender e de enfrentar situações que exijam conhecimentos específicos e critérios que demandem aprimoramento de sua autonomia docente. Assim, o tempo transcende a cronologia e assume o papel de momento privilegiado de estudos, de aprimoramentos, de organização do trabalho pedagógico, da ampliação da ação docente visando melhor atender aos alunos no processo de aprendizagem.

Nessa acepção, a organização das atividades deve proporcionar ao professor refletir sua prática considerando que a aprendizagem se constrói na relação com o outro, nas interações sociais estabelecidas a partir das experiências do outro.

Gutierrez (2015) explicita que

“o desafio está também em saber que tipo de organização das atividades de aprendizagem possibilitam aos alunos interagirem, e que essa interação redunde em aprendizagem, [...], pois é preciso observar como evoluem as interações entre os participantes, como evolui a realização das tarefas e como ambas se coordenam” (p. 60).

A educação inclusiva não está isenta de sentidos e de significados, pois deve ser alicerçada na prática consciente e valorativa das ações humanas sempre relacionadas ao processo histórico e cultural que as constituem. Nessa perspectiva, escola e educação estão caracterizadas como espaços de mediação, por meio da qual o professor reflete sua ação docente por intermédio do que ensina, da maneira como ensina, promovendo a aprendizagem dos alunos num movimento de trocas sociais que se concretizam entre o ser e o vir a ser.

A dinâmica latente nesse movimento nos revela o papel do professor como uma ação que reflete significados cujas tessituras estão incorporadas na visibilidade das relações sociais que compõem a organização do espaço escolar.

Ao longo de conversas informais tecidas com o professor José, alguns enunciados acerca das dificuldades encontradas quanto ao acesso a recursos de comunicação alternativa, necessários à valorização de todas as formas expressivas de comunicação, denotaram entraves durante a mediação da aprendizagem; entretanto, esses enunciados também revelaram a intenção do professor pesquisado em dar significado à interação do aluno com o meio e com os outros e a reconhecer suas atribuições docentes na sala de recursos multifuncionais, o qual comenta:

*Embora as dificuldades sejam muitas, temos tentado melhorar a vida de nossas crianças com figuras de rotinas impressas, confecção de materiais diversos, pois nosso objetivo maior é favorecer o desenvolvimento do educando para melhorar sua comunicação e aprendizagem (**Professor José**).*

É possível perceber, na fala do professor, que o mesmo prima pela qualidade no ensino e que apesar de se deparar com situações de adversidades vivenciadas, no contexto da sala de recursos multifuncionais, ele utiliza os recursos disponíveis na escola e, quando não há material adequado para trabalhar, ele o confecciona na tentativa de ampliar as possibilidades de comunicação e de aprendizagem dos alunos com comprometimento ou ausência da fala. Essa prática reflete algumas das atribuições do professor que atua no AEE.

Partindo desse pressuposto vivido pelo professor José, o trabalho prescrito pelo Complexo Municipal de Educação Especial/CMEE (2012), por meio do assessoramento pedagógico, o qual indica algumas atribuições do professor de AEE, o que nos permite refletir sobre tal postura:

- conhecer o aluno, sua história de vida, necessidades, sua família e escola de origem;
- elaborar, executar e avaliar o plano de AEE do aluno, contemplando a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas; a definição e organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos de acessibilidade; o tipo e o cronograma do atendimento conforme a necessidade (individual ou em pequenos grupos);
- produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que

estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;

- acompanhar e avaliar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola.
- manter contato com o professor do ensino comum para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, realizando visitas periódicas à escola de origem do aluno (somente as escolas da rede municipal).
- orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
- participar de cursos, formação continuada, reuniões, eventos promovidos pela Gerência de Educação Especial/GEE e de outras instituições;
- manter atualizada a documentação da SR/SRM;
- registrar e incentivar a frequência dos alunos;
- entregar o relatório semestral, bem como as fichas do projeto da SR/SRM devidamente preenchidos à GEE.

Frente ao exposto, percebemos que muitas são as tarefas atribuídas ao professor José, mas nem sempre as condições são favoráveis para que ele as realize como deveria. Dando destaque ao tópico que contempla a formação continuada do professor, temos a seguinte posição do entrevistado:

Participo das formações que são oferecidas pelo CMEE, mas das vezes que houve seleção pra especialização em AEE, não fui contemplado. Assim, busco cursos na internet, quando posso viajo para fazer outros cursos de aperfeiçoamento e a distância, também. Essa busca dá sentido à minha prática
(Professor José).

O contexto, refletido no depoimento acima, caracteriza uma realidade submersa em contradições, uma vez que se evidencia que o professor ficou alijado

do processo de formação adequada, aquela para quem atua no AEE, refutando o que dispõe às diretrizes presentes no manual de orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, acerca do que a escola que institui a oferta do AEE deve contemplar. O referido documento traz aspectos importantes para o funcionamento da referida escola, entre eles “[...] a formação continuada de toda a equipe escolar [...]” (p. 08).

Há por parte do poder público, engessamento de concepções educativas que funcionam como barreiras para a efetivação do papel do professor, bem como dos significados inerentes à docência. Tal reflexão nos remete à inclusão escolar demonstrando a necessidade de pesquisas e discussões que propiciem um olhar atento em torno dos direitos das pessoas público-alvo da educação especial², dentre as quais estão às pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, pensamos nos sentidos e significados da ação docente que necessita estar imbuída de reflexão acerca da prática cotidiana na escola. Nesse sentido, Contreras (2012) nos fala de uma prática docente que, na maioria das vezes, está assentada em conhecimentos tácitos e afirma que há muitas ações realizadas sobre as quais não há reflexão antes mesmo de exercê-las.

No momento da entrevista, ao relatar sobre sua realidade pedagógica, na sala de recursos multifuncionais, o professor destacou que:

Na sala de aula, às vezes, é tanta correria que mesmo que eu tenha planejado minhas atividades não consigo repensar sobre elas enquanto desenvolvo as atividades e só penso nisso quando vou me preparar pra avaliar as crianças e fazer o relatório delas [...]mas dou o meu melhor, mesmo diante das dificuldades. E me pego fazendo o que é possível, mas às vezes a realidade nos leva por outros caminhos e o professor perde, de certa forma a autonomia. (Professor José)

O professor exerce papel de mediador do conhecimento precisando primar por uma educação pautada na ética, no respeito e na autonomia de seu aluno, portanto, se faz necessário oferecer a ele condições favoráveis para o seu exercício docente.

² Pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação.

Essas condições perpassam pela qualidade na sua formação, pelo apoio por meio do assessoramento pedagógico que proporcione ampliar as possibilidades de ensinar, de aprender, de refletir sua prática, de se ressignificar. É importante ouvir o professor e, com ele, repensar a educação num contexto de libertação, de transformação. Quanto ao ato reflexivo, na ação docente, Contreras (2012) nos ensina:

Processos reflexivos dessa natureza, nos quais se reconstrói a origem de nossas práticas e sua natureza ideológica, nos permitirão detectar as diferenças do que fazemos com uma ideia libertadora da educação e desenvolver nosso papel como intelectuais com intenção transformadora, tanto das condições de nosso trabalho, quanto das práticas educativas e sociais que levamos a cabo (p.183).

Freire (2015) nos revela a importância de dar sentidos e significados à ação docente tendo, inicialmente, como foco o conhecimento da realidade, a dinamicidade de suas ações frente ao trabalho realizado junto aos alunos e a reflexão do que se manifesta cotidianamente na escola por meio das relações humanas nela estabelecidas.

Nesta vertente, considerando que toda prática docente advém da relação entre sujeitos, Freire (2015), explana:

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando aprende, e outro que, aprendendo ensina; daí o seu cunho gnosiológico. [...] Especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente (p. 68).

Nas palavras do professor, durante a entrevista, as concepções que norteiam os sentidos e significados de sua ação docente significam:

[...] dar o melhor que pudermos aos alunos e atendê-los em suas necessidades, respeitá-los, fazer o que puder para ajudá-los, pois nosso objetivo maior é favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno que apresentarão significativos

avanços, isso dá sentido. Por isso continuarei estudando.
(Professor José)

Ser professor requer ter uma visão ampliada da realidade, romper com a verticalização do ensino imposta por um modelo bancário no qual o aluno é concebido como ser não pensante. Faz-se mister ter uma postura responsável ante a sociedade, criar condições favoráveis para que os alunos aprendam e se desenvolvam a partir da valorização de suas potencialidades, mesmo diante de limitações impostas por alguma deficiência.

Partindo desse propósito, Nóvoa (1992) nos fala da necessidade de professores críticos, reflexivos, pesquisadores, pertencedores de saberes gerais e específicos que possam alicerçar seu papel na escola. Nessa linha de pensamento encontramos a relevância da presente formação de professores objetivando estimular seu desenvolvimento profissional na perspectiva de autonomia contextualizada da prática pedagógica, em que os sentidos e significados da ação docente estão presentes no compromisso com o desenvolvimento dos alunos vislumbrando seu crescimento pessoal e coletivo.

Esse movimento perpassa pela aquisição de uma postura docente reflexiva e contínua que, gradativamente, promova a assunção do professor acerca de sua responsabilidade social permitindo que ele possa ressignificar sua ação educativa por meio da mediação da aprendizagem, na sala de recursos multifuncionais, com alunos que apresentam deficiência, estando privados parcial ou definitivamente da fala.

4.2 O Professor e a Ressignificação da Ação Docente

O ressignificar da ação docente implica refletir sobre as ações pedagógicas estabelecidas no contexto da escola. Nossa pesquisa traz como proposta investigativa analisar o papel do professor como mediador no processo de aprendizagem, na sala de recursos multifuncionais, estabelecendo como ocorre a aplicação da comunicação alternativa, ou seja, tentar trazer elementos que ilustrem como o docente concebe seu papel de professor e se essa concepção colabora para

a renovação de sua prática enquanto visando à ampliação e à reconstrução do fazer docente.

Quanto à prática pedagógica adotada no contexto da SRM, perguntamos ao professor se ele acredita que esta auxilia o processo à educação inclusiva dos alunos sem fala funcional. Nesse momento, o professor José responde: “*Pra mim, ensinar e aprender são trocas*”.

*Eu ensino e o aluno me ensina também (risos). [...] conhecimento é busca, dedicação, é o que eu ganho quando não me acomodo e busco informações, estudos. Acredito que isso faz uma diferença e ajuda meu papel de professor que é de ajudar meus alunos. Então creio que conseguimos sim ajudar o aluno a participar das atividades inclusivas (**Professor José**).*

Frente à necessidade de uma melhor compreensão no que diz respeito ao entendimento do que seja a educação inclusiva, indagamos o professor que explana:

*[...] é quando o aluno está na escola convivendo com seus colegas e professores, de igual pra igual participando de todas as atividades na escola, mas infelizmente, nem sempre pode ser assim. Por exemplo, hoje tenho vinte e um alunos na mesma sala, um deles tem autismo e não fala e às vezes tenho que cuidar dele e dos outros e, ainda, trabalhar os conteúdos fazendo as atividades. Tudo isso sem uma auxiliar para me ajudar (**Professor José**).*

Diante do relato acima, o professor compreende sua função docente como um processo que exige inacabamento, ou seja, busca perene de aprimoramento de seu fazer pedagógico visando à qualidade do ensino e da aprendizagem numa troca mútua de conhecimento, por meio da relação social estabelecida com seu aluno, no processo de mediação.

Freire (2015) reflete acerca da busca perene, por si mesmo, pelo outro, pelo conhecimento e diz “[...] na verdade o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio à experiência vital. Onde há vida, há inacabamento [...]” (p.50).

Sobre essa questão, ressaltamos alguns elementos sinalizados no curso da pesquisa acerca da concepção do professor no que tange à comunicação alternativa, o que o indagamos sobre o conceito:

*Bem, a comunicação é a transmissão de uma mensagem e a comunicação alternativa é um recurso que ajuda na relação do aluno com o ambiente de aprendizagem dele. Sei que existem muitos recursos, mas com os sistemas adequados os alunos se comunicarão e aprenderão de maneira mais significativa. O objetivo da comunicação alternativa é ajudar o aluno a interagir com o mundo (**Professor José**).*

Acreditamos que a comunicação está presente, nas mais diversas formas de expressão, sendo a fala, uma via convencional para transmissão da mensagem desejada. Entretanto, entendemos que só há comunicação mediante a compreensão do que se quer informar, compartilhar. No caso dos alunos que estão privados das vias convencionais de comunicação, como a fala e a escrita, por exemplo, caberá ao professor utilizar recursos alternativos que proporcionem possibilidades a ampliação para estabelecer a comunicação.

O relato proferido pelo professor José, retrata sua concepção de comunicação e aprendizagem, uma vez que demonstra, em sua fala, o conhecimento acerca de buscar alternativas que permitam ao aluno interagir com o outro e com meio. É possível perceber que o professor José considera a comunicação, como transmissão de uma mensagem, e, se refere a CA, enquanto recurso que auxilia a relação do aluno com o meio. Portanto identificamos que o professor, procede em sua ação docente, mediando a aprendizagem por intermédio de recursos alternativos de comunicação visando o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Nunes (2003) nos ensina a compreender o principal objetivo da comunicação alternativa afirmando que esta possibilita à pessoa com dificuldades ou ausência da fala, independência e, para tanto, o aluno precisará de maneiras diversificadas para se comunicar, cuja linguagem está para além da fala convencional. Assim, o uso de

tecnologias que assistam esse público é necessário para o desenvolvimento de sua autonomia e autoconfiança.

Em relação às tecnologias como suporte para a comunicação alternativa, Kensky (2007), explana que as tecnologias retratam a manifestação do conhecimento humano e sua ação sobre a natureza. Essa tecnologia não se limita a recursos computadorizados, ela também se configura em recursos concretos simples, pertencentes ao cotidiano humano como, por exemplo, um caderno, fichas de leitura, lápis, borracha, também constituem o universo das tecnologias.

Frente ao exposto, queremos analisar o uso dos recursos tecnológicos como auxiliares no processo de comunicação durante a mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, na sala de recursos multifuncionais.

A comunicação humana é uma troca de necessidades, de sentimentos, de desejos manifestados entre as pessoas e, quando uma mensagem é transmitida, envolve pessoas que se utilizam da linguagem para essa finalidade.

Argyle (1976) afirma que a capacidade de se comunicar por meio da linguagem é uma característica exclusivamente humana, para ele a linguagem surge das interações sociais num movimento de transmissão da cultura. Cabe ressaltar que o referido autor se reporta à linguagem falada, tipicamente humana “A língua real aprendida é aquela que se desenvolveu durante um longo período de desenvolvimento cultural, na cultura da criança” (p. 77).

Entretanto, numa visão mais ampliada de linguagem, na perspectiva da valorização de toda e qualquer manifestação comunicativa, Nunes (2011) tece uma análise reflexiva quando diz que a linguagem não se resume apenas à fala, mas também se estabelece pela manifestação de qualquer forma de expressão que represente um ato comunicacional quer, seja intencionalmente ou não.

Consideramos que mesmo diante de um ato espontâneo como uma lágrima, por exemplo, é possível perceber algum reflexo de comunicação sem, necessariamente, ter se imbuído de intenção previamente estabelecida devendo, portanto, ser considerada e aproveitada pelo professor para enriquecer sua relação de comunicação com o aluno durante a mediação da aprendizagem.

Manzini (2001) nos ensina a refletir acerca da ideia inicial em relação ao conceito de comunicação, a fala, as palavras. Porém, enfatiza que numa relação face a face no decorrer da interação, o ser humano apresenta uma infinidade de

estratégias para se comunicar se utilizando de recursos verbais e/ou não verbais que se misturam e se completam.

No interior dessa discussão, compreendemos que os alunos com comprometimento ou com ausência da fala tem seu processo de interação comprometido e, nesse contexto, o professor encontra dificuldades em estabelecer metodologias que atendam aos anseios de seus alunos. Por isso, percebemos na fala do professor que atua na sala de recursos multifuncionais uma concepção de que a comunicação alternativa é uma condição favorável para o atendimento às necessidades de recepção, compreensão e expressão das variadas formas que se configuram como linguagem.

Ainda em entrevista com o professor entrevistado, o mesmo se refere à concepção de língua, linguagem e fala da seguinte maneira:

[...] a fala é a ação humana de emitir palavras e linguagem é a capacidade de expressão de ideias, de sentimentos com o uso de marcas sinais ou gestos convencionados. E a comunicação é a maneira de transmitir uma mensagem. O importante é acreditar que os alunos podem se comunicar, podem aprender e receber um atendimento que os ajude a se desenvolver
(Professor José).

Nesse contexto, ressignificar a ação docente é acreditar na possibilidade de organização do AEE buscando assistir os alunos com ausência da fala ou com dificuldades nesse processo procurando remover as barreiras para a aprendizagem e, sobretudo, acreditar que mesmo diante das fragilidades impostas pela deficiência, é salutar acreditar nas potencialidades humanas, e, no atendimento individualizado no processo de reconhecimento às especificidades dos alunos.

Arnal e Mori (2009) nos falam que nessa perspectiva de atendimento às particularidades dos alunos, o papel do professor é de orientar as atividades do aluno para a aquisição de saberes, ajustando a realidade à qual pertençam. As autoras destacam ainda que os conteúdos escolares devem ser trabalhados a partir de metodologias e estratégias diferenciadas, uma vez que o AEE não se caracteriza enquanto reforço escolar, pois esse atendimento não tem caráter substitutivo ao ensino regular, mas sim um caráter complementar/suplementar.

Nessa acepção, o sentido da resignificação da ação docente está relacionado, conforme nos indica o relato do professor José, durante a entrevista:

*[...] a consciência e a responsabilidade que tenho com o meu papel de professor, porque são muitos desafios, por isso estudo, sempre. Acredito que o meu papel de professor, na sala de recursos multifuncionais, está relacionado à mediação pedagógica da esperança porque acredito na capacidade de superação dos meus alunos. Então trabalho com eles sempre acreditando que irão superar suas dificuldades e que, juntos, vamos encontrar alternativas para a gente se comunicar e aprender juntos. Por isso, insisto na minha formação docente, para melhor ajudar os alunos (**Professor José**).*

É possível identificar, na fala do professor, a preocupação em estudar, em ler a respeito das leis que legitimam a inclusão escolar das pessoas com deficiência, das atribuições do professor frente ao atendimento educacional especializado, bem como em relação à escolha dos procedimentos para a escolha e a aplicabilidade de recursos de comunicação alternativa. É latente na fala do professor José o quanto considera relevante a formação adequada para atuar no AEE e, principalmente, o quanto acredita no potencial dos alunos.

Retomando os desafios inerentes ao papel do professor e recorrendo à relevância do investimento em sua formação, Nóvoa (1992) comenta que há necessidade de investir nos saberes do professor contemplando aspectos conceituais e teóricos.

O autor afirma que os problemas da prática docente não são meramente instrumentais, pois comportam situações complexas que exigem atitudes que obrigam o professor a enfrentar e/ou resolver questões com características particulares ao contexto, demandando, portanto, soluções que atendam às especificidades impostas. Segundo o autor, “[...] o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (p.27).

Sobre as mudanças necessárias no campo educacional que possam ajudar a resignificar a ação docente na escola, mais especificamente, na SRM, o professor José, responde:

*Precisamos de uma educação acolhedora atendendo aos direitos dos alunos e dos professores, mas insisto que é preciso que o professor tenha uma boa formação na área que atua. No início da minha atuação na sala de recursos multifuncionais recebi apenas exigências básicas [...] eu tinha que ter graduação e pós-graduação, depois veio a prática e, posteriormente, os cursos oferecidos pela secretaria/SEMED. Na prática percebo o quanto é necessário ter conhecimentos específicos, por isso estudo sempre (**Professor José**).*

O papel do professor se ressignifica, ou seja, ganha novas posturas, novas experiências, novos conhecimentos, quando se configura como um movimento processual e contínuo, haja vista que o exercício da docência requer estudo, pesquisa, rigor metodológico, proatividade, aceitação do novo e assunção da identidade cultural.

Visto desse modo, Freire (2015) enfatiza que os conhecimentos que são construídos, ao longo de um processo de formação pedagógica inicial, permite ao professor entrelaçar informações adquiridas nesse processo a conhecimentos agregados no cotidiano escolar. E a continuidade da formação pedagógica permite a ampliação das ações concernentes ao universo docente.

Pensando nos processos de formação docente, Zeichner (1993) afirma que o professor não pode parar de aprender, precisa buscar a razão das coisas, os sentidos que o impulsionam a dar novos significados a sua prática.

A partir do pensamento de Zeichner (1993), entendemos que para conceber a ação docente, para significá-la devemos compreender as características do ofício de ensinar discutindo acerca de tudo que diz respeito a esse ato e ao que dele se espera.

Analisando esse movimento em torno da reflexão e da ressignificação da ação docente percebemos uma significativa perspectiva quanto ao modo como se configura o papel do professor, conforme refletido no raciocínio de Magalhães (2011) apud Góes (2002):

[...] orientado prospectivamente, atento à criança, às suas dificuldades e, sobretudo, às suas potencialidades, [...] É aquele que é capaz de analisar e explorar recursos especiais e de promover

caminhos alternativos, que considera o educando como participante de outros espaços do cotidiano, além do escolar, que lhe representa desafios na direção de novos objetivos, que o considera integralmente sem centrar no não, na deficiência (p.149).

É fulcral que, na ação docente, o professor seja capaz de lidar com a diversidade humana, considerando que os alunos são capazes de aprender e de se desenvolver. É na incessante busca do aprimoramento, assim como por novas oportunidades e possibilidades de ensinar, de mediar e de aprender, que a formação docente se justifica como elemento propulsor para a instituição da escola como espaço de aprendizagem e desenvolvimento com direitos iguais a todos os alunos.

No anseio por mudanças, o professor renova os sentidos e os significados em sua prática e tem a possibilidade de ressignificar a ação docente por meio do diálogo, da pesquisa, do reconhecimento e respeito com a diversidade humana pautado em peculiaridades de uma sociedade justa.

Acreditamos que se quisermos mudanças significativas será necessário um processo de transformação que pressupõe a alteração do papel do professor na organização de atividades e procedimentos metodológicos, objetivando efetivar a educação inclusiva tendo por pressuposto do trabalho pedagógico a relevância da mediação do professor que se estabelece entre o aluno e a apropriação do conhecimento ainda não dominado.

A maneira como o professor trabalha, organiza suas estratégias e interage com seu aluno são determinantes para a aprendizagem, pois uma prática mediadora implica numa concepção de trabalho intencionalmente organizado.

4.3 Procedimentos para a Aplicabilidade do Recurso de Comunicação Alternativa

Deliberato (2015) cita que o ambiente no qual será realizada a metodologia de trabalho docente, por meio da aplicabilidade dos recursos de comunicação alternativa, deve ser o mais natural possível, ou seja, “deve demonstrar a utilidade do recurso no dia a dia do aluno, neste sentido, preparar procedimentos em situações de vivências, são fundamentais [...]” (p.375).

O professor no interior desse contexto exerce seu papel mediador e o uso da comunicação alternativa surge como um caminho para estreitar a relação entre a comunicação, o aluno e o meio.

Ressaltamos que esse professor tem como função fundamental a organização do ensino baseado, conforme nos aponta Vygotsky (1998), nos conhecimentos historicamente elaborados pelo homem que serão refletidos culturalmente na escola. Sabemos que essa função exige por parte do mediador conhecimento, formação teórica concernente aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvam habilidade, competência e afetividade na valorização dos saberes construídos socialmente e tão latentes no espaço escolar.

A observação da ação docente, no decorrer dos procedimentos para a aplicabilidade dos recursos de CA, na sala de recursos multifuncionais, nos permitiu perceber que o professor José acredita na relevância da busca perene de formação, de organização do trabalho pedagógico e de valorização do que foi pensado com responsabilidade e está posto no plano de ensino, o que comenta:

*[...] para mim, o planejamento é importante [...] se trata do momento em que devemos ler, estudar, trocar ideias, experiências e construir um plano de aula a partir da realidade dos alunos, pensar sobre ela, mas fico preocupado porque nem sempre consigo cumprir como gostaria porque, às vezes, acontece algum imprevisto (**Professor José**).*

Neste cenário, a ação docente teve como foco conhecer a realidade e refletir sobre ela. Presenciamos durante as observações, a preocupação do professor com o plano de ensino. Foi possível identificar, na prática docente, que esse professor recorria ao plano de ensino para poder atender seus alunos, baseado nas particularidades deles, pois há alunos que não falam e alunos com dificuldade para falar, portanto, nesse aspecto os procedimentos para aplicação da CA serão diferenciados, e caso algum aluno não esteja disposto a participar de determinada atividade o professor improvisa uma situação para buscar uma alternativa de melhor atendê-lo.

Frente a essa realidade, foi possível identificar, no que tange aos procedimentos para aplicabilidade dos recursos de CA, que existe a preocupação

com a maneira como o aluno será conquistado para sentir-se à vontade em participar do que está sendo proposto. Então, a partir dessa conquista, novos instrumentos são apresentados até que se consigam bons resultados, ou seja, até que o aluno se identifique e interaja com o instrumento de comunicação alternativa mais adequado a ele manifestando sua expressividade comunicacional.

O professor complementa nossa observação, nos dizendo que:

É importante escolher bem a maneira como vai ensinar, tem que ver a realidade do aluno, como ele é, e o que ele já sabe fazer. Quando o professor percebe que o educando se encontra isolado já sabe que é o momento para agir criativamente e pensar numa metodologia que o tire daquela situação. Pois é muito angustiante você está em um ambiente onde ninguém o compreende, assim a comunicação alternativa vem favorecer a interação deste aluno com o mundo
(Professor José).

O comentário acima, manifestado pelo professor José, que atua na sala de recursos multifuncionais, ilustrou seu compromisso com os alunos, com os saberes compartilhados. A mediação nesse contexto se revelou, no processo de ensino e aprendizagem, como um procedimento que considera os valores agregados pelo aluno no decorrer de sua história, e, a realidade por ele manifestada. A percepção desses elementos possibilitou ao professor identificar a mais adequada metodologia de trabalho, bem como a escolha dos recursos que permearão a comunicação e a aprendizagem durante a ação docente.

A discussão em torno dos procedimentos adotados pelo professor no uso da comunicação alternativa nos remete ao pensamento da autora Deliberato (2015) quando alerta aos cuidados em relação à postura e as metodologias adotadas durante o trabalho docente, na aplicabilidade dos recursos de comunicação alternativa.

Nesse contexto, segundo a autora acima citada, devemos considerar o aluno como sujeito integral em seu desenvolvimento, para tanto, um ser que se comunica, vocaliza, utiliza gestos, olhares, expressões faciais. É importante conhecer com quem ele se comunica o que ele comunica e em quais situações, quais são as suas

habilidades visuais e auditivas, qual a sua atitude frente à comunicação, quais são as suas habilidades motoras, quais os recursos já realizados para a comunicação, quais os parceiros de comunicação, qual a rotina do aluno, quais são os centros de interesse, quais as tarefas a serem realizadas.

Nessa perspectiva, quando há uma nova circunstância a ser vivenciada, um novo conteúdo, um novo cenário, inicialmente é disponibilizado aos alunos um momento de conversa informal que demanda a utilização de figuras impressas que são apresentadas a eles, sempre seguidas de alguma explicação verbalizada por parte do professor. Lembramos que os referidos alunos, embora tenham dificuldades ou ausência da fala convencional, são ouvintes e, portanto, o professor na mediação pode se utilizar da fala durante o manuseio do citado recurso.

Cabe informar que para a efetivação do AEE, contemplando a todos os educandos que se utilizam da sala SRM, dentre os quais estão os alunos usuários da CA, foi preciso que o professor José organizasse um horário de atendimento pedagógico para que pudesse cumprir o acompanhamento individualizado na busca em atender as especificidades manifestadas.

Neste caso, o professor José atendia os alunos com deficiência, que estavam matriculados na escola, nas séries do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, incluindo os alunos da classe especial organizando os atendimentos em dois momentos, quais sejam: das 13h às 15h e das 15h10min às 17h. Essa organização, segundo o professor permitia que os procedimentos adotados estivessem de acordo com a realidade de cada aluno respeitando as limitações que a deficiência impõe, porém, sem subestimar sua capacidade humana.

Dessa maneira, durante os encontros de planejamento, os professores do ensino regular e o professor do AEE socializavam suas experiências na tentativa de estabelecer uma relação dialógica em prol da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos. Queremos destacar, que anteriormente a data do planejamento, o professor do AEE também conversou com a família desses alunos para realizar o que ele chama de sondagem com o objetivo de ampliar as informações acerca da realidade familiar das crianças acreditando que, as características oriundas dessa relação, são refletidas na escola.

A parceria com a família desvelou um critério para a escolha do recurso a ser utilizado, uma vez que se em casa a criança se comunica por intermédio do uso de determinado recurso alternativo que auxilie sua comunicação, este pode ser

adaptado para o contexto escolar e auxiliar o professor no processo de mediação durante as ações inclusivas. E na escola, o professor pode construir um recurso de baixa tecnologia para complementar a funcionalidade do que já é realizado no ambiente familiar, em relação a comunicação.

A ampliação das possibilidades do uso dos recursos de CA, as parcerias estabelecidas entre a escola, a família e a equipe multiprofissional que estão diretamente relacionadas ao atendimento dos alunos que se utilizam da comunicação alternativa, proporcionará o enriquecimento da ação docente, pois as experiências relatadas ajudarão o professor a melhor conhecer as especificidades dos seus alunos e atendê-los de maneira mais adequada, durante a mediação da aprendizagem, por meio dos recursos de CA.

Deliberato (2015) tece uma reflexão quanto às atividades escolares e nos ajuda a ampliar nosso entendimento, explanando que:

As ações inclusivas escolares e sociais para os alunos deficientes não falantes requerem a participação conjunta dos profissionais da saúde e educação. A elaboração de um programa de atuação pode favorecer uma maior e melhor participação dos alunos deficientes nas diferentes situações de aprendizagem e favorecer oportunidades para a inclusão social em diferentes ambientes com distintos interlocutores (p. 375).

Nessa perspectiva, Bersch (2007) nos ensina que os recursos de tecnologia assistiva, entre os quais está a comunicação alternativa, tem caráter interdisciplinar devendo envolver além do usuário desse recurso, sua família, assim como outros profissionais, a saber: fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, psicólogos objetivando auxiliar o professor no entendimento e na resolução de situações complexas relativas à expressão comunicativa dos alunos.

Em relação ao atendimento multiprofissional, dispensado ao professor e ao aluno do AEE, o contexto da escola pesquisada revela o seguinte funcionamento:

- o professor, que atua na sala de recursos multifuncionais, no turno vespertino, atende os alunos de todas as séries de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, incluindo os alunos da classe especial;
- não há auxílio de um profissional designado para atender os alunos, especificamente, nas atividades de vida diária como, por exemplo,

auxiliá-los a ir ao banheiro e durante as refeições, o que exige do professor José, também, mais essa atribuição;

- o professor José recebe assessoramento pedagógico disponibilizado pelo Complexo Municipal de Educação Especial/CMEE recebendo visitas periódicas para suporte ao fazer docente frente ao trabalho proposto no AEE;
- O CMEE também oportuniza formação que ocorre por meio de palestras, cursos e oficinas;
- A Secretaria Municipal de Educação/SEMED oferece cursos de especialização em AEE, mas infelizmente, o número de vagas é ínfimo frente à demanda e, o professor José, sujeito dessa pesquisa, permanece alijado desse direito.

Um elemento trazido pelo professor José, considerado por ele, relevante e com relação direta ao fazer docente, foi o PPP da escola. O referido professor nos disse que “o documento pedagógico passou por uma revisão no ano de 2011 e até o presente momento não houve novos estudos para sua reformulação [...]”.

Nesse sentido, ressaltamos a contradição existente entre o PPP e as informações relevantes acerca do AEE para auxiliar no processo de planejamento, haja vista que a escola possui uma sala de recursos multifuncionais e alunos que se utilizam dela para ter suas necessidades atendidas, ampliar e valorizar suas potencialidades.

Entretanto, o que constatamos no que se refere ao PPP, é a ausência de elementos norteadores que subsidiassem a ação dos professores e a falta de diretrizes para uma educação inclusiva, o que descaracteriza o perfil de uma escola inclusiva e o cumprimento do que legitima a inclusão escolar, descumprindo a determinação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 13.146/15 que em seu artigo 28º diz *que* “é incumbência do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo” e, entre outros fatores, cita em seu inciso III que “deve haver um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia”.

A relação do professor com o projeto político pedagógico está nas orientações que o referido documento deve direcionar a ação docente na realização das práticas inclusivas na escola, incluindo orientação de atividades inerentes ao contexto do AEE. Todavia, o professor José relata que o PPP, neste sentido, não cumpre seu papel “[...] o PPP *não é consultado para fins de elaboração do plano de ensino para o AEE, por não trazer orientações sobre as práticas docentes, na sala de recursos multifuncionais*”.

A inexistência de orientações necessárias para atender as demandas de uma escola inclusiva, que possui alunos com deficiência, inviabiliza a consulta desse documento enquanto diretriz para a organização do trabalho pedagógico.

Sobre o ato de planejar, este é realizado mensalmente no qual os professores do ensino regular e o professor do AEE se encontram para um momento de trocas sociais. Nessa oportunidade, durante conversas informais acerca do trabalho realizado na escola, segundo o professor José, são apresentadas as situações vivenciadas, na sala de ensino regular e na SRM, bem como são apresentados relatos da família sobre o comportamento do aluno em casa. Nesse momento, é possível identificar as fragilidades decorrentes da ação docente, em ambos os contextos, e refletir em relação à reconstrução da prática pedagógica.

Em decorrência da parceria, entre os professores do ensino regular de 1º ao 5º ano e o professor José atuando na SRM, este tece o seguinte comentário:

*[...] planejamos em conjunto, eu e os professores do ensino regular, mas antes eu converso com a família dos alunos para saber como estão em casa, como está a comunicação entre eles. Assim, em seguida, volto a conversar com os demais professores do ensino regular para saber o reflexo do trabalho que realizo na sala de recursos multifuncionais, pra que eu possa organizar meus procedimentos para o uso da comunicação alternativa para aproximar os alunos do mundo [...] avaliar meus alunos e registrar nos relatórios e saber onde posso ajudar melhor meu aluno [...] o planejamento é importante (**Professor José**).*

Ainda no que refere ao planejamento dos procedimentos para a aplicabilidade dos recursos de CA, cabe evidenciar que existe uma particularidade quanto a recolha de informações acerca dos alunos do AEE, qual seja, o professor José, anteriormente a data de cada planejamento, procura a família dos alunos, bem como os professores do ensino regular, para adquirir informações sobre a realidade na qual o aluno se encontra. Saber se houve alguma mudança no comportamento, se a comunicação em casa sofreu algum tipo de alteração, se na vivência com os outros alunos no ensino regular, a participação nas atividades pedagógicas propostas, está apresentando resultados satisfatórios no processo de comunicação e de interação.

Essa prática adotada vislumbrou a aproximação cada vez maior da realidade do aluno permitindo que o professor tivesse elementos que o direcionasse a escolha do procedimento pedagógico mais adequado e a estabelecesse critérios para a escolha dos recursos de comunicação alternativa que pudessem assistir à mediação da aprendizagem.

Para a finalidade de planejamento, acompanhamento e avaliação dos recursos e estratégias pedagógicas e de acessibilidade, a Resolução 04/2009 diz que, a escola quando institui a oferta do AEE, deve contemplar:

- carga horária para os alunos do AEE, individual e em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais especiais;
- espaço físico com condições de acessibilidade e materiais pedagógicos para as atividades do AEE;
- professores com formação para atuação nas salas de recursos multifuncionais;
- profissionais de apoio às atividades da vida diária e para a acessibilidade nas comunicações e informações, quando necessário;
- articulação entre os professores da educação especial e do ensino regular e a formação continuada para toda a equipe escolar;
- participação das famílias e interface com os demais serviços públicos e saúde, assistência, entre outros necessários;
- oferta de vagas no AEE para alunos matriculados no ensino regular da própria escola e de outras escolas da rede pública, conforme demanda;
- registro anual no Censo Escolar MEC/ INEP das matrículas no AEE.

No âmbito escolar, o papel do professor do AEE, vai além da aplicação dos recursos de CA, além do cumprimento de tarefas, consiste em mediar o encontro entre a tecnologia, o ensino e a aprendizagem vislumbrando entrelaçar os conhecimentos, os propósitos, as ações que se complementam no movimento de mediação docente que permite uma visão prospectiva do aluno.

Podemos notar que, segundo Deliberato (2015), muitos são os cuidados para que os procedimentos docentes obtenham sucesso atingindo as necessidades dos alunos, destarte, fatores constatados nas observações realizadas na escola e na fala docente, revelam que entre o ideal e o real há lacunas significativas que, algumas vezes, funcionam como entraves para a mediação do professor.

Por intermédio de conversas informais e das observações in loco, foi possível perceber que o professor fica angustiado em não poder contar com a ajuda de uma pessoa que o auxilie a levar os alunos ao banheiro, por exemplo, pois esse fator implica em deixar a turma sozinha e/ou levar todos os alunos ao banheiro ao mesmo tempo podendo acarretar na interrupção de alguma prática pedagógica.

Está previsto na Resolução nº04/2009 que a escola ao ofertar o AEE deve contemplar, entre outros elementos, a disponibilização de profissionais de apoio às atividades da vida diária, quando necessário, para auxiliar o professor do AEE e os alunos.

Entendemos que o professor José, tem compromisso e responsabilidade em melhor assistir seus alunos, e, seu trabalho está pautado na mediação que propicia esperança de superação das dificuldades e, assim, efetivar uma educação que seja realmente inclusiva.

Com base nisso, quanto ao papel do professor, Oliveira (2010) nos ajuda a refletir:

O professor é uma peça extremamente importante no conjunto das engrenagens que compõem o processo de inclusão escolar. Em meio a leis e projetos pedagógicos que propõem a educação inclusiva, está o professor que será o responsável pela mediação da aprendizagem de todos os alunos; é ele que favorece o processo de socialização os alunos [...] é ele que participa da construção da subjetividade dos seus alunos; ele é o agente das ações mais diretas e próximas de consolidação das práticas inclusivas (p.94).

Outro procedimento que observamos durante a aplicabilidade dos recursos de comunicação alternativa foi o ato de avaliar. No decorrer desse processo é

fundamental que o professor esteja alerta aos sinais manifestados pelo aluno, inclusive, sinais de cansaço durante a realização das atividades.

No contexto da escola na qual realizamos o estudo de caso, no decorrer da mediação do professor José na SRM, percebemos que, os alunos com comprometimento ou ausência da fala, eram avaliados a partir da maneira como interagem com o recurso, o tempo que levavam para realizar a atividade e o interesse demonstrado no decorrer das práticas propostas pelo professor.

O professor comenta, quanto ao processo de avaliação, que os alunos:

[...] avançam em sua escolaridade de acordo com o desenvolvimento de suas habilidades, sempre referentes ao ano em que se encontram. Os relatórios não são entregues as professoras do ensino regular, mas elas tem acesso a esse documento para leitura e esses relatórios ficam a disposição, na escola, para qualquer profissional. É preciso ficar atento porque a avaliação é para atender as necessidades dos alunos. Atender os alunos é o que dá sentido a minha prática (Professor José).

No processo de avaliação, à medida que o professor aplica o recurso, estará mediando a comunicação e a aprendizagem do aluno e esse procedimento, por ser dinâmico, estará constantemente sendo avaliado, uma vez que ao perceber alguma incompatibilidade, entre o aluno e o recurso utilizado, será necessário substituir o instrumento, na busca de alcançar a relação entre as experiências agregadas pelo aluno ao longo de sua história e o que ele apresenta em potencial.

Nessa perspectiva, o relatório se apresenta como um registro escrito de todas as reações dos alunos, em relação aos recursos de CA utilizados pelo professor. Dessa maneira, consideramos importante a leitura desse documento para fins de ampliação do conhecimento, sobre as especificidades retratadas pelos alunos durante a realização dos procedimentos para a aplicabilidade dos recursos de CA no processo de mediação da aprendizagem.

Face ao exposto, ainda em se tratando da avaliação no contexto do AEE, nos reportamos a Gerência de Educação Especial (2012) que, por meio de um documento orientador quanto ao atendimento educacional especializado, na sala de

recursos multifuncionais, cita que o aluno deverá ser avaliado durante todo o processo de execução do Plano de AEE.

No que se refere ao registro dessa avaliação, o mencionado documento orienta que será realizado em um caderno ou ficha de acompanhamento quanto ao desempenho dos alunos, o uso dos recursos utilizados na SRM, na sala de aula comum e no ambiente familiar. O registro das atividades e resultados manifestados pelos alunos será feito semestralmente no qual deverão constar as dificuldades e os avanços percebidos pelo professor durante a medição no AEE. Ao final do ano, o professor elaborará um relatório final e um parecer descritivo, nos quais constarão;

- descrição das habilidades e/ou dificuldades relativas ao esquema corporal, à percepção, discriminação, orientação espaço-temporal, capacidade de análise e síntese, sequência lógica, memória visomotora, coordenação motora, leitura, escrita, cálculos e outros.
- relato de ações e metodologias que contribuam para o desempenho dos alunos;
- descrição dos avanços obtidos e dificuldades ainda presentes no processo de aprendizagem do aluno;
- e, por fim, relatar dificuldades encontradas, expectativas em relação ao desenvolvimento do trabalho, objetivos alcançados, além de sugestões para a melhoria do serviço oferecido.

Para além do registro, mas longe de querermos desmerecê-lo, Bersch (2007) nos desperta para a importância de um procedimento que considera uma avaliação prévia ao uso de recursos de TA e, nos apresenta um protocolo básico para observar o desempenho do usuário de CA, qual seja:

- conhecer o histórico do aluno;
- identificar suas necessidades;
- identificação dos resultados desejados (intencionalidade);
- avaliação de habilidades;
- testagem de equipamentos, recursos (alta e/ou baixa tecnologia);
- feedback.

Segundo a autora, o cumprimento desses passos oportunizará ao professor avaliar o aluno, mas também os procedimentos aplicados que propiciará estabelecer metas, redefinir objetivos e melhor atender as expectativas dos alunos.

Nesse contexto, a escola por intermédio da mediação do professor, estabelecendo relação com a comunicação alternativa, efetiva sua organização pedagógica de maneira prospectiva, no que tange a aprendizagem do aluno, que o levará ao seu desenvolvimento.

Magalhães (2011) em relação ao funcionamento pedagógico da escola, enfatiza que se buscamos que o espaço-tempo para a formação de professores seja harmonioso, possibilitando oferecer autonomia no seu fazer docente, necessitamos assumir os desafios e as possibilidades que constituem o ato educativo num movimento de formação pedagógica contínua.

Quanto ao ato educativo, concordamos com Nóvoa (1992), quando afirma que se vislumbramos transformações significativas no trabalho com a diversidade, devemos atuar no sentido da diversificação das práticas docentes, estabelecendo novas relações dos professores com o saber pedagógico e o científico, perenemente.

4.4 Os Recursos de Comunicação Alternativa utilizados pelo Professor Entrevistado

Durante as observações realizadas, na sala de recursos multifuncionais, acerca do papel do professor José, no que diz respeito ao uso dos recursos de comunicação alternativa, foi constatado que ele utiliza, parcialmente, um recurso de alta tecnologia que, foi entregue a escola e é utilizado com os alunos que tem dificuldades ou ausência da fala, qual seja: O software Boardmaker com Speaking Dynamically Pro (SDP).

Poder observar os procedimentos docentes, na SRM, nos permitiu registrar no diário de campo a composição e as características inerentes ao mencionado recurso, bem como sua utilização. Trata-se de um software computador que contém um banco de dados gráfico com mais de 4.500 Símbolos de Comunicação Pictórica - PCS, em Português e destina-se à confecção de materiais impressos, como pranchas de comunicação, por exemplo.

O programa Speaking Dynamically Pro (SDP), que acompanha o mencionado software, possibilita ao computador transformar-se em um eficaz recurso de educação e de comunicação alternativa, pois é um programa que trabalha de maneira integrada ao Boardmaker, permitindo criar inúmeras atividades interativas

educacionais e de comunicação com acessibilidade total permitindo enriquecer o processo de comunicação e aprendizagem do aluno, possibilitando:

- gravação e reprodução de voz gravada digitalmente no próprio computador;
- importação e aplicação de figuras ou fotos de câmera digital;
- teclas com símbolos, fotos ou texto;
- múltiplos modos de acesso, com opções completas de varredura;
- retorno auditivo;
- construção de frases usando letras ou símbolos;
- pranchas de contexto;
- respostas aleatórias para criação de jogos;
- abertura de outros programas e aplicativos;
- reprodução de filmes ou animações na face da tecla ou na prancha toda;
- criar teclados virtuais com as importantes funções de abreviação, expansão e predição de palavras;
- usar de imediato mais de 350 pranchas interligadas prontas; se necessário, personalize-as para o usuário a seu gosto.
- geração de fala a partir de texto, por sintetizador de voz de alta qualidade em português – RealSpeak – 1 voz feminina.

Apesar de termos observado que o software acima descrito, apresenta muitas alternativas para enriquecer o processo de comunicação e aprendizagem dos alunos, foi possível perceber, por intermédio da ação docente, que em relação a esse recurso, apenas as imagens pictóricas foram utilizadas.

Registramos no diário de campo, as características das imagens pictóricas, utilizadas pelo professor José. Essas imagens apresentam as seguintes peculiaridades:

- desenhos simples e de fácil entendimento;
- desenhos adequados para usuários de qualquer idade;
- desenhos facilmente combináveis com outros sistemas de símbolos, figuras, fotos para a criação de recursos de comunicação individualizados.

Observamos que o professor José, imprimia as imagens pictóricas e as utilizava num painel fixado na parede e esse uso dependia da intencionalidade do que estivesse sendo pedagogicamente trabalhado. A referida imagem fica exposta durante toda a semana para ser visualizada e complementada a partir de outras

imagens, de acordo, com as particularidades apresentadas pelos alunos e pelo professor durante a mediação da aprendizagem.

No decorrer das observações realizadas, na sala de recursos multifuncionais, e, durante conversa informal com o professor, tomamos conhecimento que ele não recebeu formação para trabalhar com todas as alternativas contidas no *software Boardmaker*, por esse motivo, no que diz respeito a recursos de CA, de alta tecnologia, o professor José, no que se refere, especificamente ao Boardmaker, se utiliza apenas das imagens pictóricas para mediar à comunicação com seus alunos durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Essa lacuna no que diz respeito à formação docente revela uma significativa fragilidade quanto ao compromisso do poder público no que tange ao cumprimento do que está previsto em Lei, em relação à formação adequada ao professor do AEE, pois mesmo com material disponível para enriquecer sua prática docente e a mediação da aprendizagem, o professor não o faz em função da ausência de formação que proporcione conhecimentos específicos acerca do uso do software Boardmaker, bem como do programa Speaking Dynamically Pro (SDP).

Embora essas dificuldades, observadas no contexto da SRM, se configurem como entraves para o aprimoramento do papel do professor, para a ampliação das potencialidades dos alunos e para os procedimentos docentes, as práticas pedagógicas ocorrem, mas de acordo com as possibilidades do professor. Dessa maneira, destacamos a ação docente que foi observada e registrada no caderno de campo, no que tange a organização das atividades para a aplicabilidade de recursos de CA.

Os alunos foram organizados em pequenos grupos e o professor José apresentava algumas figuras observando a reação deles. Estes gesticulavam apontando para a imagem e, em seguida, manifestam de formas variadas, tais como apontar, expressar por meio de um sorriso, tocar, e/ou qualquer ato que simbolizasse sua intencionalidade comunicativa.

À medida que as atividades propostas eram realizadas, o professor José registrava, em sua ficha de acompanhamento, o desempenho dos alunos para, posteriormente, estruturar um relatório no qual descrevia as especificidades quanto ao uso dos recursos de CA, assim como os resultados manifestados pelos alunos na sala de recursos multifuncionais estabelecendo a relação com o uso de recursos de comunicação alternativa.

O ato de pensar e repensar acerca da ação docente é segundo o professor entrevistado:

*Vislumbrar atender as necessidades dos alunos reafirmando que esse atendimento é o que dá significado a ação docente e há necessidade de refletir com crítica, sempre, em relação ao que se faz, porque todo ato realizado, por menor que seja, gera conhecimento (**Professor José**).*

Entendemos que deve ser oportunizado ao professor, formação e condições pedagógicas para a realização de um trabalho crítico, que viabilize a valorização de seu conhecimento e questionamentos sobre sua prática promovendo um diálogo que permita a ele analisar os elementos que dificultam sua ação docente na tentativa de superá-los para que possam ressignificar sua prática sendo capaz de reconhecer a si mesmo e aos seus alunos como sujeitos em potencial no uso de recursos da CA.

Zeichner (1993) tece uma análise quanto à importância da reflexão. O autor enfatiza, como um dos valores da prática reflexiva, a versão de reconstrução permitindo a valorização da ação docente quanto a sua capacidade para contribuir com igualdade visando às condições humanas no tange ao ensino e a sociedade num processo de ampliação social.

A observação da ação docente nos possibilitou fazer parte do universo das práticas mediadas pelo professor José. Para tanto, apresentaremos recursos, de baixa tecnologia utilizados pelo professor José durante as atividades realizadas nas SRM. São eles:

- Objetos Reais - Objetos palpáveis podendo ser idênticos ao que se propõem a representar podendo haver variações em seus tamanhos, forma ou cores (Nunes, 2003).

Esses recursos são utilizados pelo professor José durante as atividades que envolvem brincadeiras e temas relacionados a alimentação e brinquedos preferidos. O professor apresentou uma história ou música e mostrou os objetos aos alunos, que, nesse momento, manusearam os recursos e, manifestaram comunicação de maneiras diversas maneiras, tais como por meio de desenhos, gestos e mímicas, sorrisos.

Essa mediação estabelecida pelo professor José com o uso de objetos concretos, palpáveis, reais permitiu aos alunos ampliarem seu universo de possibilidades de comunicação e de aprendizagem, conforme nos ensina Vygotsky (1998), quando afirma que o aluno explora o recurso e manifesta expectativa de uma relação de reciprocidade entre si e o professor. Essa relação mediadora ampliou as possibilidades de conhecer, de reconhecer, de aprender e de se desenvolver. Assim, entendemos que na troca de experiências houve valorização dos conhecimentos dos alunos acerca dos recursos utilizados, bem como das suas potencialidades de explorar esses recursos, de interagir com o meio e com o outro através da atividade proposta.



Figura 7 - Objetos Reais

Fonte: www.tecnologiassistiva.com.br



Figura 8 - Objetos Reais

Fonte: www.tecnologiassistiva.com.br

- **Fotografias** - Alguns objetos podem ser representados por fotografias coloridas ou na versão preto e branco para representar lugares, pessoas, ações podendo ser apresentadas em forma de calendários, quadros, entre outros de acordo com a intencionalidade da atividade proposta (PELOSI, 2000).

O professor José apresentou fotografias de pessoas da família e dos próprios alunos em atividades na escola. Essa atividade proporcionou a construção de um calendário a partir da realidade vivenciada na escola que proporcionou a elevação da autoestima e da autoconfiança dos alunos, uma vez que as imagens apresentadas simbolizavam momentos pertencentes à cultura dos alunos, demonstrando momentos de alegria, de socialização e foi possível perceber formas variadas de expressões da linguagem gestual, tais como sorrisos, lágrimas de emoção e efusividade quando viam sua imagem refletida nas fotografias apresentadas.

O contexto dessa prática docente cuja mediação se deu pelo uso de um recurso de CA, nos remete ao pensamento de Vygotsky (2001), acerca da

importância da valorização da cultura, quando reflete o perfil de um professor que compreende quando o aluno adentra na cultura, não somente para absorver algo dela, mas que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e oferece uma nova diretriz a todo o curso de seu desenvolvimento.



Figura 9 - Calendário semanal com imagens fotográficas

Fonte: www.tecnologiaassistiva.com.br

- Pranchas de Comunicação - O professor José, imprimiu as imagens pictóricas (presentes no Boardmaker), as recortou e as colou em papelão para dar maior durabilidade as imagens e, em seguida, as expôs em pranchas que funcionam como painéis fixos na parede, painéis portáteis e/ou fixos nas carteiras dos alunos. Esse procedimento permitiu a visualização dessas imagens e o que cada uma delas simbolizava. Assim, os alunos se direcionavam àquelas que melhor representassem o que eles desejavam expressar. Essa expressividade se deu por meio de gestos tais como o movimento com os olhos (para aqueles com comprometimento motor), balbucios, gestos de apontar, todas essas expressões representam o ato comunicacional dos alunos.

Vygotsky (2001) nos diz que a função da linguagem é comunicativa e que ela é, antes de tudo, um meio de comunicação social. Através da linguagem o homem interage com o outro e com o mundo. Embora Vygotsky enfatize a linguagem falada ele não desconsidera as variadas maneiras de comunicação que podem ser utilizadas por pessoas com deficiência.

Devido a estes aspectos, Vygotsky (1995) explica a deficiência em termos positivos, pois não fica limitado as impossibilidades, mas, sim, destaca as muitas potencialidades que podem surgir mediante a criação de um ambiente rico e acolhedor e de recursos adequados para melhor atender aos alunos. Considera,

ainda, que uma criança com deficiência não é inferior a outra criança sem deficiência, apenas se desenvolve diferentemente, sob outros olhares, desafios e perspectivas.

Ainda em relação às pranchas de comunicação, enquanto recurso adequado para oportunizar a mediação entre professor e aluno, num movimento de aprendizagem e de desenvolvimento, Walter (2011) nos ensina que as pranchas podem ser personalizadas podendo ser construídas com recursos de baixo custo, tais como cartolina, feltro, tecido, utilizando imagens impressas em papel sulfite representando letras, palavras, cenas de histórias, numerais, imagens simbolizando quantidade.

Esse recurso, segundo Pelosi (2000) deve considerar as condições físicas e cognitivas das pessoas que forem usuárias da comunicação alternativa, pois as pranchas serão indicadas de acordo com a realidade de cada sujeito.

Para tanto, o professor José construiu uma prancha de comunicação para cada aluno, com cores de acordo com as preferências de cada um e que atendesse as necessidades particulares deles. Ou seja, o professor atentou para aqueles alunos com dificuldades motoras, construindo pranchas que pudessem ficar fixas na carteira e/ou no quadro e para os alunos sem comprometimento motor, construiu pranchas portáteis.



Figura 10 - Pranchas de Comunicação
Fonte: www.tecnologiassistiva.com.br



Figura 11 - Pranchas de Comunicação
Fonte: www.tecnologiassistiva.com.br

- Álbum de Fotografia - O professor José conversava com a família, para obter informações específicas acerca do modo de vida dos alunos, a maneira como se relacionavam em casa e como se comunicavam com as pessoas.

A partir das informações coletadas, o mencionado professor organizou as fotografias e, juntamente com seus alunos, utilizou as imagens pictóricas de acordo com o significado de cada fotografia apresentada. As imagens pictóricas eram fixadas ao lado das fotos permitindo que o aluno expressassem seus sentimentos, e desejos acerca de cada imagem, acerca da convivência em outros espaços sociais.

Bersch (2007) aponta para a importância desse recurso a ser utilizado no início do uso da CA, para os alunos que estejam se familiarizando com os símbolos. Para isso, a referida autora diz que devemos organizar as fotografias dos alunos que representem momentos vivenciados em família, nos lugares que mais gosta de frequentar.

Ao lado de cada foto escolhida precisamos indicar o símbolo que representa a imagem destacada podendo se constituir em um álbum que mostre os espaços da escola representando as relações sociais estabelecidas nesse processo.

O professor José buscou seguir um caminho que permitisse aos alunos com deficiência, ampliar suas potencialidades quando mediou a aprendizagem por meio do uso das pranchas de comunicação através da criação da escolha de novas alternativas para que os alunos superassem o obstáculo de estarem privados parcial e/ou definitivamente da fala.

Vygotsky (1997) ensina que a educação das crianças com deficiência deve basear-se nas possibilidades de compensação para vencer as dificuldades e que essas crianças devem ser incluídas no processo educativo por meio do uso de alternativas que supram suas necessidades e que permitam a valorização de sua história.



Figura 12 – Álbum de Fotografia

Fonte: SCHIRMER, Carolina R. Atendimento Educacional Especializado, 2007, p.67.

- **Calendários** - Esse recurso possibilitou trabalhar imagens que retratam os meses do ano e os dias da semana. O professor José utilizou esse instrumento para trabalhar a percepção visual, temporal, memória e noções de numerais.

As imagens são fixadas no calendário e variam de acordo com o passar dos dias, dos meses, para indicar o tempo se está chuvoso, ensolarado ou nublado. Muitas vezes, o professor José utilizou o calendário para ilustrar vivências da sala de aula, fixando fotografias dos aniversariantes do mês, imagens de datas comemorativas, entre outros.

Segundo Walter (2009), os calendários adaptados são recursos indicados para estimular a organização espacial e temporal dos alunos. Nessa oportunidade as atividades realizadas darão acesso a diversos recursos de CA podendo se tornar um rico instrumento para a socialização de vivências, informações e interações sociais entre os alunos na escola.

Vygotsky (2007) nos diz que o aluno é capaz de vincular sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura, sendo a escola um espaço e um tempo onde este processo é vivenciado, onde o processo de ensino e de aprendizagem envolve diretamente a interação entre sujeitos.

Portanto, foi possível perceber que as interações sociais estabelecidas na escola, através da ação docente, podem ser melhor compreendidas quando nos remetemos ao conceito de ZDP. Vygotsky (2007) afirma que é justamente nesta zona de desenvolvimento proximal que a aprendizagem vai ocorrer na qual a função do professor é de favorecer esse processo, sendo de mediador entre a criança e o mundo.



Figura 13 - Calendário

Fonte: SCHIRMER, Carolina R. Atendimento Educacional Especializado, 2007, p.67.

- Livros Construídos e Adaptados com a Simbologia da CA – Para contar histórias, o professor José utilizou a projeção, com o auxílio de um datashow e imagens simbolizando a história escolhida pelos alunos. O professor narrou essas histórias à medida que apresentava as imagens, também, observava as reações dos alunos. Em seguida, o professor José mediou a construção de livros, a partir de símbolos que representam o entendimento acerca da história contada.

Entendemos que o procedimento adotado pelo professor, quanto à escolha desse recurso, reflete a intencionalidade de ampliar o universo de possibilidades de interpretação e de expressão comunicativa dos alunos colaborando para a aquisição de habilidades concernentes ao processo de leitura, além de enriquecer o universo vocabular desses alunos.

Schirmer (2007) afirma que esta é mais uma atividade que poderá envolver a todos os alunos, contribuindo para a compreensão da escrita e da leitura, por meio da ordenação dos símbolos gráficos, e ainda, poderá ampliar o vocabulário dos alunos usuários de CA que estejam privados parcial ou definitivamente da fala.

Acreditamos que os livros de história, quando utilizados com os alunos que apresentam dificuldades na comunicação, devem ser adaptados com os símbolos gráficos, conforme a correspondência dos textos.

Schirmer (2007) diz que à medida que os alunos ouvem as histórias poderão, em seguida, escolher as imagens, a partir da sequência lógica, mas nem sempre o que nos parece lógico o será para o aluno, uma vez que sua criatividade poderá levá-lo a ampliação da interpretação da história, quem sabe até inserindo novos elementos para reconstituí-las.



Figura 14 – Livros Construídos com Símbolos

Fonte: SCHIRMER, Carolina R. Atendimento Educacional Especializado, 2007, p.69.

Frente ao exposto, analisando o papel do professor como mediador na sala de recursos multifuncionais nos remeteu ao que nos diz Vygotsky (2007) acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente, pois o trabalho com os livros adaptados permitiu partir das experiências de leituras dos alunos até as possibilidades que eles apresentavam de ampliar seu universo acerca da leitura.

A aprendizagem decorrente dessa ação mediada pelo professor José proporcionou aos alunos superação das barreiras impostas pela deficiência e, portanto, ter acesso a leitura com condições favoráveis para participar dessa atividade, por meio do auxílio dos sistemas alternativos de comunicação, que permitiram o recontar dessas histórias a partir da ótica cultural dos alunos.

Em relação às práticas pedagógicas, Bersch (2007) nos ensina que a criatividade não tem limites e que podemos construir materiais pedagógicos a partir dos recursos de CA que auxiliarão o fazer docente. A autora ainda destaca que o mais interessante, nesse sentido, é que o professor tem a possibilidade de acesso para a construção e/ou adaptação de recursos de baixa tecnologia que serão significativos a comunicação, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Complementando o pensamento da autora acima referida, Fernandes (2007), acerca das práticas pedagógicas, nos diz que estas não podem ser reduzidas a execução de tarefas, nem a ações sem reflexão, mas sim numa perspectiva de qualidade social que perpassa desde a formação do professor até um processo investigativo constante e necessário em busca de condições favoráveis ao ensino e aprendizagem qualitativa.

Ressaltamos que nossa pesquisa se destina ao contexto escolar, ou seja, ao papel do professor durante a mediação da aprendizagem com o auxílio de recursos de CA num movimento de busca pela ampliação das potencialidades humanas dos alunos com deficiência que apresentam dificuldades ou ausência da linguagem falada.

Faz-se necessário destacar elementos importantes, quanto aos alunos usuários de recursos da comunicação alternativa. Nesse sentido, segundo Bersch (2007) devem ser consideradas:

- **Habilidades Físicas:** As características físicas poderão indicar o recurso de comunicação mais adequado a situação específica. O professor poderá observar as habilidades dos alunos em relação à maneira como alcança o recurso, como organiza seus movimentos, se apresenta dificuldades para apontar, manusear e interagir com o recurso. O resultado dessas observações permitirão ao professor mais critérios para a seleção dos procedimentos de mediação quanto ao uso dos símbolos de CA.
- **Habilidades Cognitivas:** O professor deve observar as habilidades que o aluno apresenta em relação à forma como reconhece e utiliza o recursos de CA, de que maneira reconhece o objeto concreto apresentado, como por exemplo, o uso de fotos e/ou imagens diversificadas para transmitir mensagens. Essa prática docente trará pistas de qual será o recurso mais adequado, ou ainda, de qual será a melhor estratégia de mediação da aprendizagem a ser utilizada procurando estabelecer a relação com a CA.
- **Atitude:** É necessário estar atento às reações dos alunos frente ao recurso apresentado, pois alguns desses alunos não esboçam reação e tendem a ser comunicadores passivos. Outros alunos não se identificam com determinados tipos de recurso, como o uso das figuras, e assim, preferem palavras, ou um sistema de símbolos mais de acordo com a sua idade. Ressaltamos que é primordial a sensibilidade quanto aos anseios dos alunos para a realização de atividades voltadas ao recurso adequado para a comunicação.
- **Parceiros de Comunicação:** O professor deve atentar para o público com o qual o aluno usuário de CA manterá vínculos de comunicação e qual exigência esse público fará, tais como suas qualidades ou necessidades para o ato comunicacional.
- **Local:** No decorrer da avaliação, para a escolha dos critérios de seleção do recurso mais adequado a ser usado, se faz necessário observar o local, no contexto de nossa pesquisa, a escola, na qual o aluno estabelecerá suas trocas sociais comunicativas. Destacamos que, na escola, a todo o momento os alunos se comunicam, de maneiras variadas, o tempo todo. Portanto o professor pode disponibilizar recursos que sejam portáteis e que acompanhem o aluno para além da sala de recursos multifuncionais e que permita ao aluno desfrutar de todo o ambiente escolar.

Percebemos que a mediação docente, na sala de recursos multifuncionais, ocorreu a partir da interação com recursos de CA, de baixa tecnologia, permitindo a ampliação das potencialidades dos alunos. Vygotsky (2007) conceitua mediação enquanto processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação social entre o real e o potencial.

Nessa perspectiva, o papel do professor José, na sala de recursos multifuncionais, se constituiu em um fazer docente que valorizou as experiências, os conhecimentos agregados pelos alunos na constituição histórica de sua cultura, propiciando a eles alternativas para a comunicação e a aprendizagem num movimento de superação dos limites impostos pela deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do professor, na escola, num movimento de mediação do ensino e da aprendizagem dos alunos com deficiência, privados parcial ou definitivamente da fala, nos remete aos desafios inerentes ao contexto da educação inclusiva, que permita ao aluno efetivas condições não só ao acesso à escola, mas, principalmente à permanência com qualidade educativa e a promoção de sua aprendizagem.

Esses três elementos sinalizados como pressupostos para a caracterização da inclusão escolar nos impulsionam a analisar a ação docente frente ao atendimento educacional especializado/AEE, na sala de recursos multifuncionais, uma vez que nossa pesquisa analisou o papel do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem na sala de recursos multifuncionais, procurando estabelecer como ocorre a aplicação da comunicação alternativa nesse processo.

Pensar a transformação social a partir do compromisso com o fazer docente, envolve o rompimento de paradigmas que até os dias atuais se sustentam e engessam as determinações legais que são prementes no que tange ao cumprimento do que determina a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – 13.146/15.

Na tentativa de romper com características de fragilidade do poder público com a educação, faz-se mister pesquisas que apontem práticas que ilustrem a realidade daquele que está inserido no contexto do trabalho pedagógico docente, com alunos que apresentam deficiências e, que, em função delas, muitas vezes permanecem alijados da sociedade dentro e fora dos muros da escola.

A sociedade vivencia um momento de significativas mudanças sociais e, na escola, a construção do conhecimento e o papel do professor em mediar e valorizar a comunicação, a aprendizagem e a interação dos alunos entre si e com o meio, foram modificadas com a presença dos sistemas de comunicação alternativa, ainda que de maneira limitada, muitas vezes.

Assim, torna-se perceptível a dicotomia entre as determinações legais e a realidade de contexto presenciada na escola. Por um lado, a relevante colaboração dos recursos de tecnologia assistiva à educação inclusiva; por outro, a falta de cumprimento as determinações legais que preconizam a efetivação do uso desses recursos como auxílio a ação docente.

Inserido nesse contexto está o professor que atua na sala de recursos multifuncionais, que acompanha as transformações sociais, legais, que acredita nas potencialidades dos seus alunos buscando atender suas necessidades, porém esbarra na ausência de formação adequada que possibilite a ele condições favoráveis para ampliar o manuseio dos recursos de comunicação alternativa, de alta tecnologia, no processo de mediação da aprendizagem.

Os estudos realizados, no decorrer desta pesquisa, mostraram que a mediação docente com o auxílio da aplicabilidade de recursos de CA, na sala de recursos multifuncionais, foi fundamental para o atendimento dos alunos sem fala funcional.

Nesse sentido, destacamos o papel do professor e sua relação com a comunicação alternativa, especificamente contemplados neste estudo, vislumbrando transpor posturas cristalizadas acerca das expressões comunicativas, cujas concepções ainda se limitam a afirmar que só há comunicação por meio da fala.

Buscando romper com essa visão excludente acerca das possibilidades para se comunicar, podemos considerar, por meio dos resultados obtidos nesta pesquisa, que o uso da CA está para além da aplicabilidade da técnica e que, para se concretizar a utilização desse recurso, se faz necessário que o professor atue como um elo intermediário entre o aluno e suas potencialidades, através de formas diversificadas de expressar comunicação.

Nesse movimento de valorização das capacidades humanas, está o professor como mediador da aprendizagem, no contexto da sala de recursos multifuncionais, em uma escola pública municipal, na cidade de Manaus. Em relação a essa questão, constatamos que a ação docente se sustenta em uma mediação pedagógica pautada na esperança, na confiança da superação dos alunos no que tange às limitações impostas pela deficiência. Pois, apesar de o professor não ter recebido formação adequada para o manuseio do software Boardmaker e não ter auxílio para atender às necessidades de vida diária de seus alunos, ainda encontrava vontade de participar de formações complementares oferecidas pela secretaria de educação, tais como palestras, oficinas e assessoramentos, e, na busca pela ampliação e reconstrução da sua prática pedagógica, encontrava meios próprios para se inscrever em cursos on line, palestras, oficinas, entre outros oferecidos fora do contexto da Secretaria de Educação.

O papel do professor retrata a busca perene de conhecimento manifestada na concepção de que ensinar e aprender exigem inacabamento por sermos seres em potencial.

Nessa busca incessante pelo saber, foi possível constatar que o professor acredita na importância latente nos atos de pesquisar, estudar e valorizar desde os mais ínfimos gestos, como possibilidade de aquisição de conhecimento e, por consequência, de aprofundamento teórico e prático.

Para tanto, esse professor nos revelou que aprimora sua formação por meios independentes da Secretaria Municipal de Educação/SEMED e afirmou que o processo de mediação do ensino e da aprendizagem através do uso de recursos da comunicação alternativa, o remeteu a valorização de todas as formas expressivas de comunicação e do seu papel de professor como mediador nesse processo.

Durante a observação realizada acerca da ação docente na SEM, percebemos que os recursos de CA foram fundamentais para a comunicação com seus alunos, pois oportunizaram ao docente compreender quais as necessidades, desejos e saberes que os alunos manifestam ao longo das atividades propostas. Todavia, essa realidade ainda está distante daquela ideal que propicia ao professor mediador vários recursos, de alta e de baixa tecnologia, e possibilidades de aplicá-los, uma vez que, segundo relato coletado na entrevista, entre os materiais de comunicação disponibilizados para a escola, estava apenas um recurso, a saber: um software composto por imagens pictóricas e por um programa que permitia ampliar as possibilidades de atividades, mas que não foi utilizado, na íntegra, pelo professor, em função da ausência de formação específica para tal procedimento.

Sabemos que os recursos de tecnologia assistiva voltados a atender o direito à comunicação, não se limitam a imagens ilustrativas. Mas sim a um arsenal de ferramentas que servem para auxiliar a mediação da aprendizagem no processo comunicacional, estabelecendo como ocorre o uso dos recursos no atendimento às particularidades dos alunos, com dificuldades ou ausência da fala. Nesse arsenal estão os recursos de comunicação alternativa.

Por se tratar de uma pesquisa que contextualiza a comunicação alternativa na área educacional, a ênfase de nossa análise está no papel do professor como mediador na sala de recursos multifuncionais, procurando estabelecer como ocorre a aplicação desse tipo de comunicação, nos distanciando das finalidades terapêuticas envolvidas nesse processo. Mas enfatizamos que não temos a

pretensão de negar a relevância dos recursos de TA, com fins clínicos, apenas não foi o cerne de nossa investigação.

Nessa perspectiva, uma questão importante que constatamos foi a concepção do professor em relação aos conceitos de ensino e de aprendizagem. Foi possível perceber que este entende que se trata de conceitos que se entrelaçam e que se efetivam através da intervenção docente, por conceber que ensino é muito mais que transmitir informações. Ensinar, segundo ele, é também saber ouvir, se permitir aprender com o aluno, além de socializar as experiências adquiridas ao longo da profissão e da vida e que aprendizagem é movimento.

Desse modo, o papel do professor quanto ao uso de recursos de CA, está na mediação da aprendizagem que propicia funcionalidade aos alunos, ou seja, quando o professor media a aprendizagem e utiliza instrumentos de comunicação alternativa, ele permite o favorecimento da interação do aluno com o meio, como constatado durante o estudo investigativo, ao longo da recolha dos dados.

Apesar da privação de conhecer a funcionalidade total do software Boardmaker com Programa Speaking Dynamically Pro – PSD, o professor da SRM se utilizou das imagens pictóricas, em momentos diversos, para se comunicar com os alunos e estabelecer a mediação, procurando trabalhar as fragilidades dos seus alunos na busca pelo rompimento dos limites impostos pela deficiência, revelando as potencialidades dos mesmos.

Outra questão, que nossa investigação identificou como necessária, quando se refere aos procedimentos para aplicabilidade dos recursos, é levar em consideração o cumprimento do *está posto* no plano individual, pois o professor do AEE tem como função realizar esse atendimento de maneira complementar e/ou suplementar à escolarização, respeitando e considerando as habilidades e especificidades dos alunos.

O referido plano individual, elaborado pelo professor, evidenciou as necessidades dos alunos e o levou a considerar situações que o auxiliaram na escolha das metodologias de ensino, assim como dos recursos a serem utilizados. Entendemos, portanto, que ao professor cabe considerar as seguintes características do aluno: o contexto evidenciado no cotidiano escolar, as tentativas de formas expressivas de comunicação, as tarefas a serem realizadas e as sinalizações de suas potencialidades.

As informações oriundas da recolha de dados, por meio das técnicas de entrevista e de observação, nos possibilitaram perceber que, no contexto da sala de recursos multifuncionais, na escola pesquisada, há fragilidades, tais como a ausência de mais recursos de comunicação alternativa, de alta tecnologia, adequados para auxiliar a mediação da aprendizagem com os alunos privados parcial ou definitivamente da fala; entretanto, enfatizamos que essa lacuna não impediu que o professor cumprisse seu papel no AEE, uma vez que confeccionou materiais de baixo custo, caracterizando a utilização de recursos de CA de baixa tecnologia, propiciando aos alunos a efetiva participação nas atividades propostas.

Podemos evidenciar que, quando o aluno manifestava um desejo, uma vontade, o professor recorria às imagens pictóricas na tentativa de suprir essas necessidades e auxiliá-lo estabelecendo a comunicação com ele através de vias não convencionais. Essa prática desvelou que, embora a linguagem falada seja a via comunicacional mais marcante na sociedade, não é o único veículo capaz de favorecer a comunicação e a interação entre as pessoas.

Quanto à assistência aos anseios dos alunos, o papel do professor como mediador não se limitou a conteúdos programáticos num processo formal de ensino e de aprendizagem, mas sim a circunstâncias educativas que demandaram a intervenção desse mediador, uma vez que o AEE não se restringe apenas a aspectos de aplicabilidade de conteúdos programáticos; ele visa ao atendimento das especificidades dos alunos num contexto em que a manifestação de suas habilidades seja reconhecida e valorizada, para que ele possa participar efetivamente das práticas escolares em condições favoráveis ao seu desenvolvimento.

Esses dados nos permitiram analisar de que maneira ocorrem as práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncionais estabelecendo a relação com a comunicação alternativa, pois, embora as condições para o exercício docente não tenham sido totalmente favoráveis, concluímos que a postura do professor está intimamente relacionada à certeza que ele tem quanto à capacidade de seus alunos aprenderem e se desenvolverem.

Por várias vezes, foi possível perceber que mesmo diante de alguma fragilidade de cunho pedagógico, o professor manteve a serenidade, embora não pudesse realizar o que havia planejado.

Ainda acerca da estrutura necessária que possibilitasse condições favoráveis à realização de trabalho docente, ouvimos do professor que é muito difícil mediar a aprendizagem e cuidar dos alunos com significativos comprometimentos, ao mesmo tempo, segundo relato em entrevista e conversas informais.

O professor nos diz que ficar na sala sozinho, sem uma pessoa para auxiliá-lo nesses momentos desafiadores, torna-se um entrave que dificulta a efetivação do trabalho pedagógico, muito embora não seja uma constante. Porém esse fato incide diretamente nas práticas pedagógicas retratando barreiras as quais comprometem a qualidade da ação docente.

As práticas pedagógicas do professor, segundo Fernandes (2007), se deparam com uma relação dialetizadora entre as complexas imprevisibilidades e contradições estabelecidas entre as teorias e a realidade. Nesse sentido, compreendemos que o professor precisa constantemente estabelecer o embate dessa teoria com a prática para evitar a caracterização de uma ação docente mecanizada, sem reflexão.

Compartilhamos do pensamento de Sacristán (2000), evidenciando que uma ação repetida sem questionamentos é uma ação que dicotomiza o ato de conhecer, de ensinar alienando os sujeitos dos seus objetos de estudo o que, infelizmente, os priva do acesso a compreensões mais elaboradas acerca da realidade na qual estão inseridos.

Podemos assim concluir, que as práticas pedagógicas do professor como mediador, ao longo do trabalho no atendimento educacional especializado na escola, refletiu seu compromisso e sua responsabilidade no que se refere ao desempenho de suas ações educativas.

Ratificamos que mesmo diante dessas dificuldades, o professor não se intimidou frente às lacunas latentes no contexto da sala de recursos multifuncionais, mas procurou refletir sua prática a partir das necessidades dos seus alunos, entendendo que a busca pelo conhecimento, pela pesquisa, pela investigação da realidade dos alunos, as interações, as trocas sociais, os sentidos e significados nessa jornada desvelados, exigem a busca pela ressignificação da ação docente, da reconstrução da prática pedagógica, perenemente, num movimento de mediação e interação social.

Sacristán (2000) tece uma análise reflexiva acerca da ação educativa investigativa nas relações entre esses sujeitos e a realidade e diz que todo processo de busca, de investigação é um fenômeno social caracterizado pela interação.

Destarte, concordamos com o referido autor quando pensamos no professor durante a mediação da aprendizagem, por meio do uso de recursos da CA, por entendermos que este precisa reconhecer a relevância da interação social com seu aluno, compreender esse processo, bem como as consequências dele para melhor organizar sua prática pedagógica frente aos desafios de uma educação inclusiva.

Essa assertiva reitera a relevância da mediação por meio de um processo participativo, reflexivo, responsável e prospectivo, concebendo que o papel do professor como mediador e sua relação com o uso de recursos da comunicação alternativa, visam a propiciar a ampliação das possibilidades comunicativas e a aprendizagem dos alunos que apresentam comprometimento ou ausência da fala convencional certo de que essa prática está para além da aplicabilidade da técnica.

Portanto, nossa compreensão acerca do papel do professor como mediador no processo de aprendizagem, na sala de recursos multifuncionais, está alicerçada na valorização das capacidades humanas potencializando a ressignificação da ação docente, da reconstrução das experiências arraigadas de sentidos e de significados oriundos das relações sociais, estabelecendo um elo com os recursos de comunicação alternativa na busca perene pela qualidade da comunicação, da aprendizagem e do desenvolvimento humanos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, G.A. R; OLIVEIRA, M.M; NUNES, L.R. **Introdução da comunicação alternativa em ambiente escolar**. 2003.

ALMEIDA, Maria Amélia; PIZA, Maria Helena Machado; LAMÔNICA, Dionízia Aparecida. **Adaptações do Sistema de Comunicação por Trocas de Figuras no Contexto Escolar**. Pró-Fono: Revista de Atualização Científica, v.17, n.02, p. 233-240, agosto, 2005.

_____. **O direito de comunicar, por que não?** Comunicação Alternativa aplicada a portadores de necessidades educativas especiais contexto de sala de aula. 2004. Disponível em: <www.anped.org.br/25/gizeliribeiroalencart15.rtf>.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. Barrados: **Pessoas com Deficiência sem acessibilidade**: Como, o que e de quem cobrar. 1ª edição. Petrópolis. Ed. Digital, 2011.

ÁVILA, Bárbara Gorziza. **Comunicação Aumentativa e Alternativa para o Desenvolvimento da Oralidade de Pessoas com Autismo**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2011.

BERSCH, Rita. **Tecnologia Assistiva**. In: Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física. SCHIRMER, Carolina R. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

_____. Introdução a Tecnologia Assistiva. Porto Alegre, 2013. Disponível em: www.assistiva.com.br. Acesso em 11/04/2016.

_____; SARTORETTO, Maria Lúcia. **Tecnologia Assistiva**. Disponível em www.assistiva.com.br, 2014. Acessado em 12/09/2015

_____. **Introdução a Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, 2013.

BORDENAVE, Juan; DÍAS, E. **O que é comunicação?** Coleção Primeiros Passos. Ed. Brasiliense, 1997.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira**: questões conceituais e da atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

BATISTA, Claudenilson Pereira. **Política Pública de Inclusão: Atendimento de educandos com Deficiência Visual no Município de Manaus/AM**. Dissertação de Mestrado. 123fls, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Secretaria Estadual de Educação Especial/ SEESP. Jontien, Tailândia, 1990. Disponível em www.mecseesp.gov.br.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**, 2010.

_____. **Decreto 7611/2011**: Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. **Decreto 7612/2001**: Institui o Plano Nacional da Pessoa com Deficiência. Plano Viver sem Limites, Brasília, 2011.

_____. **Decreto 3.298/1999**. In: Brasil, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Acessibilidade**. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005.

_____. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas**. Tecnologia Assistiva. – Brasília: CORDE, 2009.

_____. **Decreto 3.956/2001**: Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa com Deficiência. Diário oficial da União, Brasília, DF.

_____. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2008.

_____. **Decreto nº 6.571/2008**: Institui o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2008.

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394/96. Brasília, DF/ Brasil: Saraiva. 1996.

_____. **Lei 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, 2013.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Nº 13.146/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Convenção de Guatemala**. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Resolução Conselho Nacional de Educação/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/ Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. CNE n. 04 de 02 de outubro de 2009.

_____. Ministério da Educação. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais /SEESP**, 2010.

BRUCE, Cristiane da Costa. **A Política de Educação Inclusiva: A Tecnologia Assistiva como Possibilidade de Participação e Aprendizagem de Alunos com Deficiência Física na Escola**. Dissertação de Mestrado, 87 fls. Universidade Federal do Amazonas/UFAM, 2015.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. JESUS, Denise Meyrelles de. BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação Especial e Inclusiva: mudanças para a escola e sociedade**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

CARVALHO, Rosita Édler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 10ª edição. Editora Mediação, 2014.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. Tradução: Sandra Valenzuela. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

CORDE. **Declaração de Salamanca**. Brasília, DF: Disponível em www.mecseesp.gov.br. Acesso em 22 de agosto de 2015.

DELIBERATO, Débora; MANZINI, Eduardo José. **Recursos para a Comunicação Alternativa**. Portal de Ajudas Técnicas para Educação. Brasília, 2004.

FERNANDES. Edicléia Mascarenhas ; Antunes, Katiuscia Cristina Vargas; Glat, Rosana. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. (org.), In: Glat, R., **Questões atuais em educação especial** – Educação inclusiva: Cultura e Cotidiano escolar. Rio de Janeiro, RJ, 2007, parte I.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**: São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 116, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acessado em 01/10/2015.

GALVÃO FILHO, Teófilo. **A Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. Tese de Doutorado em Educação, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Maria de Jesus. **Comunicação Alternativa e Suplementar (fazendo a diferença na comunicação de pessoas hospitalizadas)**. In: 109 OLIVEIRA, S. T. (org). Fonoaudiologia Hospitalar . São Paulo: Ed. Lovise, 2003. p.187-195.

GLAT, Rosana. **Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Especiais**. Rosana Glat e Márcia Denise Pletsch. 2ª edição. Ed. EdUERJ, Rio de Janeiro, 2012.

GUTIERREZ, Denise Machado Duran. MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. LEÓN, Glória Fariñas. **A Teoria Histórico Cultural de Vygotsky: Implicações Psicopedagógicas**. Manaus, Edua, 2015.

LE BOULCH, Jean. **Educação Psicomotora: A Psicocinética na Idade Escolar**. Tradução Jeni Wolff – Porto Alegre: Artmed, 1987.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação. Abordagens qualitativas**. São Paulo: E.D.U, 2003.

MANAUS, **Conselho Municipal de Educação**. Resolução nº 010, 2011.

MANZINI, Eduardo José; CORRÊA, Priscila Moreira. **Avaliação de Acessibilidade na Educação Infantil e no Ensino Superior**. São Carlos, ABPEE, 2014.

MANZINI, Eduardo José. Procedimentos de Ensino e Avaliação em Educação Especial. Série Estudos Multidisciplinares de Educação Especial. In: ARNAL, Leila de Souza Peres. MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Educação Escolar Inclusiva: A Prática Pedagógica nas Salas de Recursos**. Londrina, ABPEE, 2009.

MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Tereza Égler; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, 2010.

MAZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo. Ed. Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** (Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas). Ed. Sumus editorial, 2015.

MENDES, **Inclusão Marco Zero: começando pelas creches**. 2ª. Ed. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2013.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da Aprendizagem: Contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. Curitiba: Edição do autor, 2007.

MOREIRA, Eliana Cristina. & CHUN, Regina Yu Shon. Comunicação suplementar e/ou Alternativa – ampliando possibilidades de indivíduos sem fala funcional. In: LACERDA, Cristina B. & PANHOCA, Ivone. (Org). Tempo de Fonoaudiologia. Taubaté/SP: Cabral Editora Universitária Ltda, 1997. p. 139 – 175.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

_____. (org). Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ:Ed. Vozes, 1994.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. **Favorecendo o Desenvolvimento da Comunicação em Crianças e Jovens com necessidades Educacionais Especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

_____. **Comunicar é Preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. Uma introdução. In: NUNES, L.R; QUITÉRIO, Patrícia; WALTER, Cátia Criveleti; SCHIRMER, Carolina Rizzoto; BRAUN, Patrícia (Org.). **Comunicar é Preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. 1ª edição, Marília: Ed. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, vol. 01, p.5-12, 2011.

_____. **Modelos teóricos na comunicação alternativa e ampliada**. Rio de Janeiro: Dunya, 2007.

_____. **Linguagem e Comunicação Alternativa**. Tese de Doutorado: Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, 2002.

_____. **Um Retrato da Comunicação Alternativa no Brasil**: relato de pesquisas e experiências. Rio de Janeiro: 4 Pontos, 2007.

_____; PELOSI, Miryam Bonaudi; GOMES, L. (orgs). **Um Retrato da Comunicação Alternativa no Brasil**: Relatos de Pesquisa e Experiências. Rio de Janeiro: Edit Quatro Pontos/FINEP, 2007.

OLIVEIRA, M. R. S. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, 2001.

ORRÚ, Sílvia. Ester. **Autismo, Linguagem e educação**. Rio de Janeiro, Wak, 2007.

_____. **Autismo**: O que os pais devem saber. Rio de Janeiro, Wak, 2011.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desenvolvimento Cultural e Educação Escolar: Aporte Teórico para Pensar o Desenvolvimento Psíquico do Deficiente Intelectual. In: OMOTE, S. Oliveira, A.A.S. Miguel, C.M.C (org.) **Ciência e Conhecimento em Educação Especial**. São Carlos, ABPEE. 2014.

_____. **Inclusão e Tecnologia Assistiva**. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

_____. **Tecnologia Assistiva na Educação Inclusiva**. Cadernos para o Professor. Juíz de Fora, v. 22, p.49-56, 2011.

PASSERINO, Liliana, M. **Apontamentos para uma reflexão sobre a função social das tecnologias no processo educativo**. Texto digital (UERJ), volume 06, p. 1-20, 2005.

PASSOS, Paula Melo Pereira. **A construção da Subjetividade Através da Interação Dialógica pela Comunicação Suplementar e Alternativa**. Dissertação de Mestrado. 116 fls. Piracicaba, São Paulo, 2007.

PELOSI, Miryam Bonadiu. **A Comunicação Alternativa e Ampliada nas Escolas do Rio de Janeiro: Formação de Professores e Caracterização dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Dissertação de Mestrado, 2000.

PINO, Angel. **As Marcas do Humano: As origens da Constituição Cultural da Criança na Perspectiva de Lev S. Vygotsky**. 2005.

QUEIRÓZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de. **Tecnologia Assistiva e Perfil Funcional dos Alunos com Deficiência Física**. Dissertação de Mestrado. 117 fls. Marília, 2015

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação e Pesquisa**. São Paulo: Hacker Editores, 2001.
_____. www.gpes.wordpress.com/2012/05/31/ficha-de-leitura-comunicacao-e-semiotica-de-santaella-e-noth.

SACRISTÁN, José Gimeno. GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4ª. ed. Artmed, 1998.

SANTOS, Luzia Mara dos. **A Política Pública de Educação do Município de Manaus: o atendimento educacional especializado na organização escolar**. Dissertação de Mestrado. Manaus: Universidade Federal do Amazonas-UFAM, 2011.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos metodológicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2011.

SASSAKY, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro. WVA, 1999.

SEVERINO, Antônio José. FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. SEVERINO, Francisca Eleodora Santos. **Ética e Formação de Professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo, Cortez, 2011.

SCHIRMER, Carolina. **Comunicação para Todos: em busca da inclusão social e escolar**. In: NUNES, L.R.; PELOSI, Miryam Bonadiu; GOMES, M. (Orgs). Um Retrato da Comunicação Alternativa no Brasil: relatos de pesquisas e experiências. Rio de Janeiro: Quatro Pontos, FINEP, 2007.

_____; SANTOS, Maria Carmem Fidalgo. **Portal de Ajudas Técnicas para Educação:** equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados. Brasília: Distrito Federal, MEC/SEESP, 2002.

STAINBACK, Susan; STAINBACK William. **Inclusão: um guia para educadores.** Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TETZCHNER, Stephen Von; MARTISEN, Harald. **Introdução a Comunicação Aumentativa e Alternativa.** Ed. Porto, Portugal, 2000.

TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectologia.** Madrid: Visor, 1997.

_____. LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo. Ed. Ícone/EDUSP, 1998.

WALTER, Cátia. Crivelenti Figueiredo. **Comunicação Alternativa para Pessoas com Autismo: o que as pesquisas revelam sobre o uso do PECS-Adaptado por pessoas com autismo.** In: DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de Jesus; MACEDO, 2009.

_____. Cátia Crivelenti Figueiredo. **O PECS-Adaptado no ensino regular: uma opção de comunicação.** In: Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes; Patricia Lorena Quiterio; Catia Crivlenti de Figueiredo Walter; Carolina Rizzotto Schirmer; Patricia Braun. (Org.). Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas no ensino do aluno com deficiência. 1a.ed.Marília, SP: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, v.1, p. 127-139, 2011.

WOLFF, Luciana Maria. **Introdução ao Blissymbolic.** In: DELIBERATO, Débora. GONÇALVES, M. J. MACEDO,E.C. (Org.) Comunicação Alternativa: Teoria, prática, tecnologia e pesquisa. 1ª edição. São Paulo: Mennon Edições Científicas, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

APÊNDICE